JOHN DEWEY

El niño y el programa escolar

Mi credo pedagógico

Biblioteca del maestro

LOSADA, S. A.

En el presente volumen —el tercero de las obras de Dewey publicado en esta colección— aparece uno de los trabajos más significativos de la pedagogía deweyniana, comienzo de una trayectoria que se desarrolla lógica y psicológicamente hasta sus ideas últimas. *El niño y el programa escolar* constituye en efecto uno de los momentos iniciales de la teoría de la educación de Dewey, en el que se hallan ya en germen sus ideas esenciales.

Junto a él se publica por primera vez en castellano otro trabajo fundamental en el que aparecen expuestas las ideas de Dewey en una forma sintética admirable: *Mi credo pedagógico,* famoso en los anales de la teoría de la educación contemporánea.

Un estudio de la vida y la obra de Dewey, debido al profesor Lorenzo Luzuriaga, completa los trabajos de este volumen, haciendo de él una obra de consulta imprescindible para todo el que quiera estar al día en el movimiento pedagógico actual.

EL NIÑO
Y EL
PROGRAMA ESCOLAR

JOHN DEWEY

EL NIÑO Y EL PROGRAMA ESCOLAR

MI CREDO PEDAGOGICO

Con un estudio preliminar de

LORENZO LUZURIAGA

(5ª EDICIÓN)

EDITORIAL LOSADA, S. A.

BUENOS AIRES

Traducido del inglés por
Lorenzo Luzuriaga

Queda hecho el depósito que
previene la ley núm. 11.723

© Editorial Losada, S. A.
Buenos Aires, 1962

PRINTED IN ARGENTINE

Terminóse de imprimir este libro el 8 de febrero de 1963,
en los Talleres Gráficos "Fanetti", México 1171, Bs. Aires.

LA PEDAGOGÍA DE JOHN DEWEY

Por LORENZO LUZURIAGA

La vida y la obra. — John Dewey ha sido, sin duda, la personalidad más representativa de la pedagogía norteamericana. Sus ideas y su actuación pedagógica no han quedado, sin embargo, encerradas en las vastas fronteras de su país, sino que han trascendido a la educación contemporánea, en la que se percibe claramente la honda influencia que han ejercido. Muchas de las modalidades de la llamada educación nueva no son, en efecto, más que adaptaciones o modificaciones de la pedagogía deweyniana. El principio de la "escuela activa", por ejemplo, ha de buscarse sobre todo en las ideas de Dewey. La concepción de la escuela como centro de vida social, como "comunidad vital", ha encontrado en él también su más clara expresión. Los ensayos y experiencia de muchos pedagogos contemporáneos: Kerschensteiner (escuela del trabajo), Claparède (pedagogía funcional), Cousinet (trabajo colectivo libre), Ferrière (escuela activa), Decroly (centros de interés) Kilpatrick (método de proyectos), etc., han sido sensiblemente influenciados por

la concepción y la actuación educativas del pedagogo norteamericano. De esta suerte, no es aventurado decir que Dewey ha sido uno de los más altos exponentes de la pedagogía contemporánea y que se le puede considerar como el principal progenitor de la "educación nueva" y de la "escuela activa".

John Dewey nació en Burlington, en el Estado de Vermont, el 20 de octubre de 1859. Procedía de una familia de granjeros regularmente acomodados, asentada en la región fronteriza del Canadá, y de espíritu de los "pioneers". Después de estudiar en la escuela, el colegio y la universidad de su Estado natal, Dewey se dedicó a la enseñanza en una escuela secundaria durante dos años y en una escuela rural durante otro. Estudió después el doctorado en la Universidad de John Hopkins. Al terminar éste, en 1884, la Universidad de Michigan le confirió el cargo de "instructor" en filosofía. Allí experimentó la influencia de la filosofía de Hegel y de la psicología de William James. Ascendido a profesor titular, Dewey permaneció en la Universidad de Michigan hasta 1894, en que fué nombrado profesor de la Universidad de Chicago. Uno de los factores que contribuyeron a que aceptara este nombramiento fué la inclusión de la pedagogía en el departamento de filosofía. Allí realizó una de las experiencias que mayor trascendencia han tenido para la educación contemporánea: la creación, en 1891, de la "escuela-laboratorio" de la Universidad, que durante siete años sirvió para experimentar y comprobar sus ideas pedagógicas y que después ha actuado como estímulo y como ejemplo para todas las demás escuelas experimentales anexas

a las universidades e independientes. En ese tiempo escribió su célebre obra *La escuela y la sociedad* que ha sido traducida a todas las lenguas cultas del mundo. En 1904, y a causa de las diferencias que tuvo con el presidente de la Universidad precisamente por la escuela que él fundara, Dewey renunció a su cargo docente, y poco después fué nombrado profesor en la Columbia University, de Nueva York, en la que permaneció hasta su jubilación. Falleció en 1952.

La actividad espiritual de Dewey ha sido una de las más ricas e influyentes. Aunque fundamentalmente profesor y educador, se ha ocupado constantemente de problemas sociales. De espíritu profundamente liberal, ha defendido siempre las causas nacionales e internacionales que le parecían más justas. Pero algunos espíritus estrechos y partidistas le han censurado a veces su conducta, porque como buen pensador no se ha entregado nunca a ningún partido, ni dogma social, religioso o político.

Fiel, en efecto, a su concepción de la filosofía como un modelo de vida, John Dewey no se ha alejado nunca de la realidad social y política en que ha vivido. Así, desde los primeros años de su profesorado se preocupó de los problemas sociales. En Chicago colaboró en una fundación social, la Hull House, en la que convivió con toda clase de personas de todas las creencias en un pie de igualdad, de humanidad y de vida espiritual. Según su hija, la fe de Dewey en la democracia como una fuerza guiadora en la educación adquirió un sentido más profundo por la acción de la Hull House y de su directora Jane Adams. En Nueva York tomó parte en muchas campañas políticas contra el imperialis-

mo y el capitalismo norteamericanos de comienzos del siglo. Fué uno de los fundadores de la "Unión de maestros" *(Teachers Union)*, cuyo lema era "educación para la democracia y democracia en acción". Fué también fundador y primer presidente de la "Asociación de profesores universitarios" de gran importancia para la elevación del nivel social, intelectual y económico del profesorado de Estados Unidos.

Dewey ha actuado también internacionalmente de un modo muy eficiente. Visitó el Japón en 1918-19, dando cursos en la Universidad de Tokio, y rehusó la Orden del Sol, que le confirió el gobierno japonés, por considerarlo militarista e imperialista. Mayor y más duradera ha sido su influencia en China, adonde se dirigió después, dejando muchos discípulos. Más tarde visitó Turquía, México y Rusia. Aunque al principio sus ideas pedagógicas influyeron en la educación rusa, fueron después abandonadas en vista de los planes quinquenales y de la tecnificación de la enseñanza.

La actuación pedagógica de Dewey ha sido durante cincuenta años constante. Primero como profesor de escuela secundaria, y después como maestro rural al terminar sus estudios universitarios, adquirió una experiencia valiosa sobre la realidad social y pedagógica. Más tarde, y a lo largo de toda su vida, como profesor de universidad ha estado en contacto con muchas generaciones de jóvenes norteamericanos sobre quienes ha ejercido una enorme influencia. Pero el mayor influjo de Dewey, lo que le coloca a la cabeza de todos los educadores contemporáneos, ha sido el que ha tenido con sus trabajos teóricos sobre la pedagogía moderna. La

bibliografía deweyniana pasa hoy de un centenar de trabajos, los cuales a su vez han suscitado multitud de experiencias y escritos en todas las partes del mundo. Finalmente, ha creado una escuela de pedagogos entre los cuales se cuentan algunos de los más sobresalientes de Norteamérica, como William Kilpatrick, Harold Rugg, Boyd H. Bode, Carleton Washburne, etc.

Sus principales obras pedagógicas son:

Psychology of number. (En colaboración con Mclehan). New York, Appleton & Co., 1895. (The International Education Series).
Interest as related to will. (Publications of the National Herbart Society, 1895).
Ethical principles underlying education. (Idem, 1897).
My pedagogic creed. (New York, Flamagan, 1897).
The school and the society. (Three lectures). Chicago, University Press, 1900.
Psychology and social practice. (Presidential Adress). Chicago, University Press, 1901.
The child and the curriculum. (Chicago, University Press, 1902).
The schools of tomorrow. (En colaboración con E. Dewey).
Relation of theory to practice in the training of teachers. (Chicago University Press, 1904).
The elementary school record. (Nine monographs describing in detail the courses and methods pursued in the Chicago University Elementary School). Chicago, University Press.
The school and the child. (Reedición por J. J. Findlay). London, Blackie & Sons, 1906.
Educational essays. (Reedición por J. J. Findlay). London, Blackie & Sons, 1910.
The schools of tomorrow. (En colaboración con E. Dewey), New York, Dutton & Co., 1913.
Democracy and education. (An introduction to the philosophy of education). New York, Macmillan, 1916.
The sources of a science of education. New York, H. Liveright, 1929.

Experience and education. New York. The Macmillan Co.
Education To-day. Edited by Joseph Ratner. New York. G. P. Putnam's Sons. 1940.

Con el mismo título ha sido publicada en Londres una reducción de la obra por el mismo autor (London, George Allen & Unwind, 1941).

Y numerosos artículos en la "Cyclopaedia of Education", editada por P. Monroe. New York, Macmillan Company. 1911-1913. cinco volúmenes.

De las obras pedagógicas de Dewey conocemos las siguientes traducciones:

L'ecole et l'enfant. Trad. por L. S. Pidoux, con una introducción de Ed. Claparède. Neuchâtel Delachaux & Niestlé. 1913.

La escuela y la sociedad. Trad. de D. Barnés. Madrid, Beltrán. 1929.

Pedagogía y filosofía. Trad. de Méndez Herrera. Madrid, Beltrán. 1930.

Las escuelas de mañana. Trad. de L. Luzuriaga. Buenos Aires, Losada, 1950.

Mi credo pedagógico. Trad. de L. Luzuriaga. En "Revista de Pedagogía", enero y febrero 1931.

Experiencia y educación. Trad. de L. Luzuriaga. Buenos Aires, Ed. Losada. 1ª ed. 1939.

La ciencia de la educación. Trad. de L. Luzuriaga. Buenos Aires, Ed. Losada. 1ª ed. 1943.

Democracia y educación. Trad. de L. Luzuriaga. Buenos Aires. Ed. Losada. 1ª ed. 1947.

La educación de hoy. Trad. de Carlos Luzuriaga. Buenos Aires, Losada.

La editorial "La Lectura", de Madrid, ha publicado en castellano sin ningún sentido crítico las siguientes obras pedagógicas de Dewey:

La escuela y el niño. — Ensayos de educación. — Teorías sobre educación. — Los fines, las materias y los métodos de la educación. — Filosofía de la educación. — Cómo pensamos. — El hábito y el impulso en la conducta. — La inteligencia y la conducta.

Sobre Dewey puede consultarse:

P. A. Schilpp. *The philosophy of John Dewey* (Library of living philosophers), New York, The Macmillan, Co., 1939.

S. Hook, *John Dewey, an intelectual portrait*, New York, John Day Co., 1939.

John L. Childs and William H. Kilpatrick, *John Dewey as Educator*. New York. Progressive Education Association, 1939.

Una biografía acabada de Dewey se puede encontrar en la obra de Schilpp, escrita por una de sus hijas.

En las páginas que siguen se ha tratado de exponer los conceptos más generales de la pedagogía de Dewey. Salvo el estudio de Claparède, que se ha indicado antes, no conocemos trabajos de conjunto sobre aquélla. Así hemos tenido que realizar el presente valiéndonos de nuestros propios medios y basándonos en los trabajos del mismo Dewey, sobre todo en su *Credo pedagógico*, en *La escuela y la sociedad* y en *Democracia y educación*.

Se traduce en este volumen —con la debida autorización del autor, que nos la ha concedido generosamente— uno de los ensayos más esenciales de Dewey: *El niño y el programa escolar (The child and the curriculum)*, agotado en los Estados Unidos y publicado en la obra de Dewey *The school and the child*, reeditada por J. J. Findlay.

A este trabajo se han agregado otros de no menor interés, como *Mi credo pedagógico*, la mayoría aparecidos en la "Revista de Pedagogía".

Concepto de la educación. — En su sentido más amplio, la educación es para Dewey la suma total de procesos por medio de los cuales una sociedad o grupo social, grande o pequeño, transmite sus poderes, capacidades e ideales adquiridos, con el fin de asegurar su propia existencia y desarrollo de un modo continuo. El hecho de la sucesiva desaparición o muerte de los miembros adultos de una

sociedad revela que la conservación de ésta depende de que sus miembros más jóvenes sean criados de suerte que puedan asumir después sus funciones y mantener sus valores. Por otra parte, está la diferencia de nivel de desarrollo entre los seres adultos y no adultos de la sociedad, diferencia que no puede ser salvada por el mero crecimiento físico, por la herencia biológica como ocurre en los animales inferiores, sino que ha de realizarse por medio de una transmisión o herencia social, es decir, mediante la deliberada dirección dada a las capacidades naturales del recién nacido por las fuerzas sociales ya existentes. Estos dos hechos fundamentales —la desaparición de los seres humanos y la diferencia de desarrollo entre los adultos y los seres más jóvenes— demuestran la necesidad de la educación.

De aquí surge también la primera distinción en la educación, o sea la existencia entre la educación metódica o regular y la insistemática o informal. En los grupos sociales más simples, en los pueblos primitivos, el niño asimila las actividades y aspiraciones sociales de su grupo, participando, mediante el juego y el trabajo, en una serie cada vez más amplia de actividades, en la vida de los que le rodean. Aprende haciendo, sin necesitar una institución social particular para ello. Pero a medida que la vida del grupo se hace más compleja, se introducen ejercicios especiales para iniciar a los miembros varones del grupo en la vida de éste y en las profesiones más especializadas (sacerdotes, guerreros, etc.), hasta llegar al descubrimiento de la escritura, que hace necesaria una preparación metódica formal, y entonces surge la escuela, como la institución necesaria para esa finalidad.

Esto desde el punto de vista histórico. Pero aun en el momento actual cabe establecer también una distinción entre la educación formal, escolar y la insistemática o extraescolar. Ésta es la que primeramente adquiere el niño participando en ciertas formas de la vida social que existen por sí mismas —la familia, la calle, el ambiente inmediato—, y no en vista de la educación; así aprende, por ejemplo, su lengua materna. Pero hay materias, como las técnicas, científicas, etc., que requieren una educación formal, escolar. Aquella educación es más vital, más profunda, más real que ésta; pero en cambio es más limitada, más aleatoria. La educación formal es más abstracta, más superficial, menos influyente; aunque en cambio es más completa, amplia y segura. El problema está en unir las cualidades positivas de ambos géneros de educación, en acomodar adecuadamente la educación escolar y la extraescolar. Es. decir la educación escolar ha de proveer un ambiente idealizado o purificado, universalizado y sistematizado. Y a la vez hay que evitar su aislamiento y aprovechar las ventajas de la superior vitalidad y más íntima influencia de la educación extraescolar.

Refiriéndonos ahora a la educación en su sentido más estricto, Dewey no asigna a ésta una finalidad trascendental. La educación en este sentido es para él solo un proceso de vida y no una preparación para la vida futura. El proceso y el fin de la educación son así una misma cosa. Dicho de otro modo, la educación es para Dewey un proceso de reconstrucción continua de la existencia, con el fin de ampliar y profundizar su contenido social, a la vez

que el individuo adquiere el control de los métodos necesarios para ella.

Ahora bien, ¿en qué consiste el proceso de la educación? Para Dewey la educación estricta tiene dos aspectos: uno psicológico y otro social. De un lado, consiste en estimular los *poderes*, las capacidades del niño, y del otro, este estímulo no puede provenir más que de la *situación social* en que se halla el niño. Así los dos aspectos se complementan, y no son más que eso, *aspectos*, visiones de un mismo proceso mirado desde dos distintos puntos de vista.

Los aspectos psicológico y social se relacionan de un modo orgánico. Para conocer lo que realmente es un poder —dice— se debe conocer su finalidad, el uso que se hace de él o su función, y así precisamente no podemos conocerlo sino en el caso de considerar al individuo actuando y en plenas relaciones sociales. Pero, por otra parte, las únicas transformaciones posibles que se pueden procurar al niño en las condiciones sociales existentes es ponerlo en plena posesión de sus capacidades. Con el advenimiento de la democracia y con las condiciones industriales presentes, es imposible prever lo qué será la *civilización* dentro de veinte años; por lo tanto, no es posible preparar al niño para ciertas condiciones fijadas de antemanos. Prepararlo para la vida no puede significar otra cosa que proporcionarle el dominio de sí mismo, lo cual significa educarlo de manera que pueda usar siempre plenamente sus capacidades.

Concepto de la escuela. — Veamos ahora la misión que ha de desempeñar la escuela dentro de esta concepción pedagógica.

La escuela para Dewey es, ante todo, una institución social. Siendo la educación —dice— un proceso social, la escuela es sencillamente la forma de vida en común en la cual se han concentrado todos los medios que pueden contribuir eficazmente a que el niño aproveche los recursos heredados de la raza y a que use sus poderes o capacidades para fines sociales. La escuela ha de representar la vida presente, que ha de ser tan real y vital para el niño como la que vive en su casa, en la calle o en el campo de juego.

La educación que da la escuela ha de producirse mediante formas de vida dignas de ser vividas por sí mismas; de otro modo es una pobre sustitución de la realidad y tiende a reducir el espíritu y a matarlo. Ahora bien, la vida actual es tan compleja que el niño no puede ponerse en contacto con ella sin experimentar confusión; de aquí que la escuela, como institución, ha de simplificar la vida social actual, ha de reducirla a una forma embrionaria. Simplificada así, la vida de la escuela ha de continuar la vida de la familia; ha de asumir y continuar las actividades con las que el niño está familiarizado en su hogar.

El trabajo de la escuela ha de realizarse en una unidad de pensamiento y de acción. El niño se sentirá estimulado y controlado en su trabajo mediante la vida de la comunidad. En las condiciones actuales, el estímulo y el control proceden del maestro en una proporción exagerada. El papel de éste no es imponer ciertas ideas o formar ciertos hábitos en el niño, sino que ha de ser como un miembro de la comunidad para seleccionar las influencias que afectan al niño y para ayudar a éste a responder

de un modo adecuado a esas influencias. La disciplina de la escuela ha de proceder de la escuela tomada en conjunto y no directamente del maestro, la misión del cual es sólo determinar cómo la disciplina de la vida puede establecerse en el niño.

Ahora bien, el medio más importante para fomentar en la escuela el espíritu de colaboración y de comunidad es la introducción del principio de actividad, sobre todo en su forma manual. Cuando la labor de la escuela –dice Dewey– consiste simplemente en aprender lecciones, la asistencia mutua en lugar de ser la forma más natural de cooperación y asociación, llega a convertirse en un esfuerzo clandestino para relevar al vecino de sus propios deberes. Cuando se trata de una labor realmente activa, todo esto cambia de un modo concluyente. La ayuda a los demás, en lugar de ser una forma de caridad que humilla al que la recibe, es simplemente un auxilio para despertar las energías y fomentar los impulsos del auxiliado.

Caracteres de la pedagogía de Dewey. – La pedagogía de Dewey, según Claparède, es genética, funcional y social. Es una pedagogía genética porque considera la educación como un desarrollo de dentro a fuera, no como una imposición de fuera a dentro. El punto de partida de la educación –dice Dewey– lo constituyen los poderes e instintos del niño. La educación es, por lo general, considerada como una presión exterior; esta presión puede dar ciertos resultados, pero no puede llamarse educativa. Sin una visión clara de la estructura psicológica y de las actividades del individuo, el proceso educativo será guiado únicamente por la casualidad

y la arbitrariedad. Si acierta a coincidir con las actividades del niño, puede llegar a obtener un resultado, en caso contrario será una pérdida inútil por la fricción que ocasiona traduciéndose en una detención en el desarrollo del niño.

Es una pedagogía funcional porque se propone desarrollar los procesos mentales, teniendo en cuenta la significación biológica, su misión vital, su utilidad para la acción presente y futura; porque considera los procesos y las actividades psíquicas como instrumentos destinados a proveer al mantenimiento de la vida, como funciones; y sólo en la medida que estos instrumentos establecen una conformidad entre la conducta y la necesidad, es como tienen un valor para nosotros. Resulta inútil, pues, querer hacerlos actuar sin tener en cuenta las circunstancias externas e internas, que los hacen necesarios y eficaces. Para conocer realmente lo que es un poder —dice— debemos conocer su finalidad, el uso que se hace de él o su función.

Finalmente, es una pedagogía social, porque siendo por una parte el individuo miembro de la sociedad, hay que prepararlo para ser una función útil del organismo a que pertenece. Y para ello, el mejor medio es colocarle en condiciones de ambiente que apelen a sus instintos sociales. Pero, por otra parte, si se quiere educar al niño en sus condiciones naturales de vida, la primera cosa que debe hacerse es colocarlo en condiciones de vida social.

A estas tres características que asigna Claparède a la pedagogía de Dewey, podríamos añadir otras tres que completan aquéllas, a saber: la actividad, la vitalidad y el reconocimiento de la personalidad de la infancia.

John Dewey puede ser, en efecto, considerado como uno de los creadores de la moderna "escuela activa". Nadie como él ha defendido el principio de la actividad en la escuela, precediendo en este punto a la concepción de Kerschensteiner de la "escuela del trabajo". La base fundamental de la educación se encuentra –dice Dewey– en los poderes o capacidades del niño actuando según las mismas líneas generales constructivas que han producido la educación. Así, pues, el único camino para hacer al niño consciente de su herencia social, consiste en capacitarle para realizar aquellos tipos fundamentales de actividades a que debe la civilización lo que ha llegado a ser. El centro de correlación han de ser las actividades expresivas y constructivas. Así se explica el valor y el lugar que han de tener en la escuela el tejer, el cocinar, el coser, el trabajo manual en metal y madera, el hilado, etc.

Otra de las características de la pedagogía deweyniana es su tendencia a vitalizar la educación, a afiliar la escuela a la vida, como ya hemos dicho al principio y puede confirmarse con este pasaje suyo: "La gran cosa a conservar en la mente respecto a la introducción en la escuela de las diferentes formas de ocupación activa es que mediante ellas se renueva todo el espíritu de la escuela. Tiene ésta una oportunidad para afiliarse a la vida para llegar a ser el domicilio natural del niño donde aprende a vivir directamente, en vez de ser un lugar para aprender lecciones que tengan una abstracta y remota referencia a alguna vida posible que haya de vivir en el porvenir." Tiene la escuela así una oportunidad de ser una *miniature community*, una *embryonic society*.

Estas actividades no deben considerarse, sin embargo, como estudios especiales de adorno, sino como métodos de vida; como instrumentos mediante los cuales la escuela misma aspira a ser una forma genuina de la vida activa común, en vez de constituir un sitio aparte donde se aprenden lecciones. Esas ocupaciones no deben ser en la escuela expedientes prácticos o modos rutinarios de trabajo, sino centros activos de manejo científico de los materiales y procesos naturales, punto de partida desde los que el niño será llevado a la realización del desenvolvimiento histórico del hombre.

En relación íntima con este principio está el que pudiéramos llamar de infantilidad o puerilidad, es decir, el reconocimiento de la vida infantil como una edad con valor propio, sustantivo, y no meramente como un estadio de desarrollo, como una edad transitoria. Resultaría verdaderamente extraño —dice— que la atención seria e inteligente a lo que el niño necesita ahora y a lo que es capaz en el sentido de una vida rica, eficaz y amplia, pudiese ponerse en conflicto con las necesidades de la vida posterior adulta. Con Rousseau, afirma que la naturaleza hace a los niños ser niños antes de que sean hombres. La infancia tiene sus propios modos de pensar, ser y sentir. Y añade por su parte: la verdadera significación de la infancia es que constituye la época del crecimiento, del desarrollo. Despreciar las fuerzas y necesidades de la niñez en vista de las adquisiciones de la vida adulta, es, por consiguiente, suicida. Y termina diciendo: la vida es la gran cosa después de todo; la vida del niño a su tiempo y a su medida, no menos que la vida del adulto.

La actuación pedagógica. — John Dewey puso

en práctica sus doctrinas pedagógicas en la "escuela elemental universitaria", que fundó en Chicago en 1897, en relación con la Universidad, y que desgraciadamente sólo duró pocos años. Sus experiencias escolares directas las ha recogido Dewey en el Apéndice a *La escuela y la sociedad,* y en el *Elementary School Record,* que contiene nueve monografías describiendo en detalle los cursos y métodos empleados en la "escuela elemental universitaria", que tantas sugestiones e innovaciones ha provocado en la educación contemporánea [1].

[1] Véanse también sobre Dewey: *La pedagogía contemporánea.* 1ª ed., Facultad de Filosofía y Letras, Tucumán, 1942; 6ª ed., Ed. Losada, Buenos Aires, 1960, y *La educación nueva.* 1ª ed., Facultad de Filosofía y Letras, Tucumán, 1943, 6ª edic. Ed. Losada, Buenos Aires, 1961, del autor de estas líneas.

EL NIÑO Y EL PROGRAMA ESCOLAR

Las diferencias profundas en la teoría nunca son injustificadas ni inventadas. Surgen de elementos en conflicto en un problema verdadero, un problema que es auténtico justamente porque sus elementos, tomados tal como se presentan, se hallan en conflicto. Cualquier problema importante contiene situaciones que por el momento se contradicen unas a otras. La solución se alcanza solamente alejándose del sentido de los términos que ha quedado ya fijo en ellos y mirando sus condiciones desde otro punto de vista, y, por lo tanto, a una nueva luz. Pero esta reconstrucción significa trabajo de pensar. Más fácil que pensar, abandonando las ideas ya formadas y apartándose de los hechos ya aprendidos, es adherirse a lo que ya se ha dicho, buscando algo con que defenderlo contra los ataques.

Así nacen las sectas, las escuelas de ideas. Cada una de ellas selecciona aquella serie de condiciones que más le convienen, y entonces las convierten en una verdad completa e independiente, en lugar de tratarlas como factores de un problema, que necesitan acomodación.

Los factores fundamentales en el proceso de la educación son: un ser no maduro, no desarrollado, y ciertos fines sociales, ciertas ideas, ciertos valores encarnados en la madura experiencia del adulto. El proceso de la educación consiste en la adecuada acción recíproca, en la interacción de estas fuerzas. Tal concepción de cada una de ellas en relación con la otra para facilitar su más completa y libre acción recíproca es la esencia de la teoría educativa.

Pero aquí se necesita el esfuerzo de pensar. Es más fácil ver las condiciones aisladamente, insistir sobre una a expensas de la otra, oponerlas entre sí, que descubrir una realidad común a ellas. Es fácil tomar algo en la naturaleza del niño, o asir algo en la conciencia desarrollada del adulto y hacer de una u otra cosa la llave de todo el problema educativo. Cuando se procede así se transforma un problema práctico realmente serio —el de la interacción— en un problema teórico, irreal, y, por tanto, insoluble. En vez de considerar el problema educativo invariable y como una tonalidad vemos términos en conflicto. Surge la contienda entre el niño y el programa; entre la naturaleza individual y la cultura social. Esta oposición corre por debajo de todas las demás divisiones en la teoría pedagógica.

El niño vive en un mundo algo estrecho de contactos personales. Las cosas llegan difícilmente a su experiencia, al menos que afecten íntima y directamente a su propio bienestar o al de su familia y amigos. Su mundo es un mundo de personas con sus intereses personales más que un reino de hechos y de leyes. Su nota tónica no es la verdad, en el sentido de la conformidad con los hechos exterio-

res, sino el afecto y la simpatía. Frente a esto, el programa de estudios que encuentra en la escuela le presenta un material que se extiende indefinidamente en el tiempo y se desarrolla ilimitadamente en el espacio. El niño es arrancado de su ambiente físico familiar —escasamente algo mayor que un kilómetro cuadrado de superficie— y llevado al ancho mundo, y aun hasta los límites del sistema solar. Su pequeño espacio de memoria y tradición personales es cubierto con los largos siglos de la historia de todos los pueblos.

Por otra parte, la vida del niño es una cosa íntegra, una totalidad. Pasa tan rápida y fácilmente de un asunto a otro, como de uno a otro lugar; pero no tiene conciencia de la transición o del intervalo. No hay en él un aislamiento consciente ni una consciente distinción. Las cosas que le ocupan son mantenidas juntas por la unidad de los intereses personales y sociales que su vida arrastra consigo. Todo lo que predomina en su espíritu constituye para él, por el momento, el universo entero. Este universo es flúido y fluyente; su contenido se disuelve y se reconstituye con sorprendente rapidez. Pero después de todo, es el mundo propio del niño. Tiene la unidad y la plenitud de su propia vida. Va a la escuela, y diversas materias del estudio dividen y fraccionan el mundo para él. La geografía selecciona, abstrae y analiza una serie de hechos, y ello desde un punto de vista particular. La aritmética es otra división; la gramática otro departamento, y así indefinidamente.

A su vez cada una de estas materias es clasificada en la escuela. Los hechos son arrancados de su lugar original en la experiencia y reajustados con referen-

cia a algún principio general. La clasificación no es un asunto de la experiencia individual. La vitalidad del afecto, los lazos unitivos de la actividad mantienen reunida la variedad de sus experiencias personales. La mente del adulto está tan familiarizada con la idea de los hechos ordenados lógicamente que no comprende —no puede comprender— el trabajo de separación y reforma que los hechos de la experiencia directa han de sufrir para que puedan presentarse como una "asignatura" o materia de estudio. Los principios, para el intelecto, han de ser distinguidos y definidos; los hechos han de ser interpretados en relación con este principio, no como son en sí mismos. Han de ser reagrupados en torno a un nuevo centro que es completamente abstracto e ideal. Todo esto supone el desarrollo de un interés intelectual especial. Supone capacidad para considerar los factores imparcial y objetivamente; esto es, sin referencia a su lugar y sentido en la propia experiencia de uno. Supone capacidad para analizar y sintetizar. Supone hábitos intelectuales sumamente desarrollados y el dominio de una técnica definida y del mecanismo de la investigación científica. Las materias de estudio clasificadas son, en una palabra, el producto de la ciencia de los siglos, no de la experiencia del niño.

Se podrían ampliar casi indefinidamente estas desviaciones y diferencias aparentes entre el niño y el programa escolar. Pero nosotros tenemos aquí suficientes divergencias fundamentales: primero, el mundo restringido, pero personal, del niño frente al mundo impersonal, pero infinitamente extenso, del espacio y del tiempo; segundo, la unidad, la pura y completa afectividad de la vida del niño y las

especializaciones y divisiones del programa: tercero, un principio abstracto de clasificación y ordenación lógicas y los lazos prácticos y emotivos de la vida infantil.

De estos elementos en conflicto surgen diversas sectas pedagógicas. Una escuela fija su atención en la importancia de las materias del programa, comparándolas con los contenidos de la propia experiencia del niño. Es como si dijera: la vida, ¿es mezquina, estrecha y pobre? Entonces las materias de estudio revelarán el grande y amplio universo con toda su plenitud y complejidad de significado. La vida del niño, ¿es egoísta, centrada en sí misma, impulsiva? Entonces en estas materias se encontrará un universo objetivo de verdad, ley y orden. ¿Es su experiencia confusa, vaga, incierta, a merced del capricho del momento y de las circunstancias? Las materias de estudio entonces le introducirán en un mundo dispuesto sobre la base de una verdad eterna y general; un mundo donde todo está medido y definido. De aquí la conclusión: ignorar y disminuir las peculiaridades individuales, aspiraciones y experiencias del niño. Éstas son las que hay que destruir. Hay que oscurecerlas o eliminarlas. Como educadores, nuestra misión consiste precisamente en sustituir apariencias superficiales y casuales por realidades estables y bien ordenadas; y éstas se encuentran en los estudios y lecciones.

Subdividamos cada materia en asignaturas; cada asignatura en lecciones; cada lección en hechos específicos y en fórmulas. Hagamos recorrer al niño paso a paso cada una de estas partes aisladas y acabará por dominar todo el terreno. El camino, que parece tan largo visto en su totalidad, se recorre

fácilmente considerándole como una serie de etapas particulares. Así, lo importante son las subdivisiones y consecuencias lógicas de la materia de estudio. El problema de la instrucción consiste en procurarse textos conteniendo estas divisiones y consecuencias lógicas y en presentar estas partes en clase de un modo igualmente muy definido y graduado. La materia de estudio, la asignatura, suministra el fin y determina el método. El niño es, simplemente, el ser no maduro que ha de ser llevado a madurez: es el ser superficial al que se ha de dar profundidad; su experiencia limitada ha de ser ampliada. El niño ha de recibir, aceptar. Cumple su misión cuando es dúctil y dócil.

No, dice la otra secta. El niño es el punto de partida, el centro, el fin. Su desarrollo, su crecimiento es el ideal. Sólo esto provee el patrón, el modelo *(standard)*. Todas las materias de estudio han de estar al servicio del desarrollo del niño; son instrumentos que valen en lo que sirven a las necesidades del crecimiento. La personalidad, el carácter, son superiores a las materias de estudio. La finalidad no es el conocimiento, la información, sino la autorealización. Poseer todo el mundo de conocimientos y perder su propio yo es un destino tan horrible en educación como en religión. Por otra parte, nunca puede ser dominada la materia de estudio por el niño sin su participación. El aprender es activo. Supone una actuación del espíritu. Supone una asimilación orgánica de origen interno. Literalmente, debemos adoptar nuestra posición por el niño y partir de él. Es él, y no la materia de estudio, lo que determina la cantidad y la calidad de la instrucción. El único método importante es el método del espí-

ritu que actúa y asimila. La materia de estudio no es más que alimento espiritual, posible material nutritivo. No puede digerirse a sí mismo; no puede transformarse por su propia cuenta en huesos, músculos y sangre. La fuente de todo lo que es muerto, mecánico y formal en las escuelas se halla precisamente en la subordinación de la vida y experiencia del niño al programa. Por esta causa, el "estudio" ha llegado a ser sinónimo de lo fastidioso y la lección idéntica a una tarea.

Esta oposición fundamental entre el niño y el programa presentada por estas dos teorías puede ser reproducida en otra serie de términos. *Disciplina* es la consigna de los que exaltan el programa escolar; *interés,* la de los que colocan al *niño* como blasón en su bandera. El punto de partida de los primeros es lógico, el de los segundos, psicológico. Los primeros defienden la necesidad de una preparación y formación adecuadas de los maestros; los segundos, la necesidad de simpatía para con los niños y el conocimiento de sus instintos naturales. "Guía y control" son las contraseñas de una escuela; "libertad e iniciativa", la de la otra. Allí se proclama la ley; aquí la espontaneidad. Los unos aman lo viejo, la conservación de lo que se ha logrado con el trabajo y esfuerzo de los siglos; los otros prefieren lo nuevo, el cambio, el progreso. Unos y otros se acusan recíprocamente de patrocinar la inercia y la rutina, el caos y el anarquismo. Por un lado se acusa de abandonar la sagrada autoridad del deber; por el otro, de suprimir la individualidad por un despotismo tiránico.

Tales oposiciones son raramente llevadas a sus últimas consecuencias lógicas. El sentido común re-

chaza el carácter extremo de estos resultados, los cuales son dejados a los teorizadores, en tanto que el sentido común se mueve en un laberinto de compromisos inconsecuentes. La necesidad de poner la teoría y el sentido común en una relación más íntima hace necesario volver a nuestra tesis original: nos hallamos aquí ante condiciones que necesariamente se relacionan unas con otras en el proceso de la educación, puesto que éste es precisamente un proceso de interacción y acomodación.

¿Cuál es, pues, el problema? Justamente el de librarnos de la idea nociva de que existe alguna especie de abismo entre la experiencia del niño y las diferentes materias que constituyen el programa escolar. Del lado del niño el problema estriba en ver cómo su experiencia contiene dentro de sí misma elementos —hechos y verdades— justamente de la misma naturaleza que los que constituyen la materia de estudio ya elaborada; y, lo que es más importante, cómo contiene en sí misma las actitudes, los motivos y los intereses que han operado el desarrollo y la organización de las materias hasta el plano que ocupan ahora. Del lado de las materias, el problema consiste en interpretarlas como manifestaciones de fuerzas que actúan en la vida del niño, y en descubrir los procesos que intervienen entre la experiencia presente del niño y su madurez más plena.

Abandonemos la idea de las materias de estudio como algo fijo y ya hecho en sí mismo, fuera de la experiencia del niño; cesemos de pensar en esta experiencia como algo rígido y acabado, veámosla como algo fluyente, embrionario, vital y comprenderemos que el niño y el programa son simplemente dos límites que definen un solo proceso. Así como

dos puntos determinan una recta, así el punto de vista actual del niño y las verdades de las materias de estudio definen la instrucción. Ésta es una continua reconstrucción que va de la experiencia presente del niño a la representada por las concreciones de verdad organizadas que llamamos materias de estudio.

Las diversas materias escolares, la aritmética, la geografía, el lenguaje, la botánica, etc., son ellas mismas experiencias, la de la raza. Representan el resultado acumulado de los esfuerzos, las luchas y los éxitos de la raza humana, generación tras generación. Representan esto, no como una mera acumulación, como un montón heterogéneo de trozos aislados de experiencia, sino de algún modo organizado y sistematizado, esto es, expresado reflexivamente.

De aquí que los hechos y verdades que entran en la presente experiencia del niño y los contenidos en los programas escolares son los términos inicial y final de una misma realidad. Oponer unos a otros es oponer la infancia y la madurez del mismo ser vivo en desarrollo; es poner uno frente a otro la tendencia en movimiento y el resultado final del mismo proceso; es sostener que la naturaleza y el destino del niño luchan entre sí.

Si así ocurriera, el problema de la relación del niño y el programa se presenta de este modo: ¿de qué sirve, hablando pedagógicamente, ser capaz de ver el fin en el comienzo? ¿Puede sernos útil, al ocuparnos de los primeros grados de desarrollo poder anticipar sus últimas fases? Las materias de estudio, como hemos convenido, representan las posibilidades de desarrollo contenidas en la experien-

cia inmediata e imperfecta del niño. Pero, en último término, no son partes de esta vida presente e inmediata. ¿Por qué, pues, o cómo, tenerlos en cuenta?

Esta interrogación sugiere su propia respuesta. Ver el resultado equivale a saber en qué dirección se mueve la experiencia actual, con tal que se mueva normal y saludablemente. Este fin lejano, que no tiene significado para nosotros en tanto que mera finalidad lejana, adquiere enorme importancia desde el momento que le utilizamos para definir la dirección actual de un movimiento. Considerado así, aquél no es un resultado remoto y distante que se ha de alcanzar, sino un método director al ocuparnos del presente. La experiencia sistematizada y definida del espíritu adulto adquiere así gran valor para nosotros, permitiéndonos interpretar la vida del niño tal como se presenta directamente y guiarla o dirigirla.

Consideremos por un momento estas dos ideas: interpretación y dirección. La experiencia presente del niño no se explica en modo alguno por sí misma. No es algo definitivo, sino transitorio. No es nada completo en sí, sino sólo un signo o indicación de ciertas tendencias de desarrollo. En tanto que nos limitemos a considerar la mera actividad presente del niño nos confundiremos y equivocaremos. No podemos leer su sentido. El sumo desprecio moral e intelectual respecto del niño y la idealización sentimental de éste tienen su raíz en un error común. Ambos parten de considerar los estadios de un desarrollo o movimiento como algo aislado y fijo. El primero deja de ver las promesas contenidas en los sentimientos y acciones que, tomados en sí mismos, no prometen nada ni son atractivos; la se-

gunda olvida que aun las más agradables y bellas manifestaciones del niño no son sino signos que fracasan desde el momento en que son consideradas como actos logrados.

Lo que necesitamos es algo que nos capacite para interpretar y valorar los elementos del progreso y del retroceso presente del niño, sus manifestaciones de fuerza y debilidad, a la luz de algún proceso de desarrollo más amplio en el que ocupen su lugar. Sólo de este modo podemos analizarlos. Si aislamos las inclinaciones, intenciones y experiencias presentes del niño del lugar que ocupan y la parte que han de desempeñar en una experiencia de desarrollo, lo colocamos todo bajo el mismo nivel, todos son igualmente buenos o igualmente malos. Pero en el movimiento de la vida los elementos diferentes se hallan en planos diferentes de valor. Algunas de las acciones del niño son sólo síntomas de una tendencia menguante; son restos funcionales de un órgano que ha desempeñado ya su papel y que no tiene ya un valor vital. Prestar una positiva atención a tales cualidades es detener el desarrollo en un nivel inferior. Es conservar sistemáticamente una fase rudimentaria de desarrollo. Otras actividades son signos de un poder e interés culminantes; a ellas tiene aplicación el refrán de que al hierro hay que tratarlo en caliente. En ellas se presenta la cuestión del ahora o nunca. Seleccionadas, utilizadas, realzadas, pueden constituir un punto decisivo en la vida entera del niño; descuidadas, una oportunidad perdida que no se volverá a presentar nunca. Otros actos y sentimientos son proféticos; representan la aurora de una luz vacilante que sólo brillará plenamente en un lejano porvenir. Por lo que

se refiere a éstos no hay que hacer ahora más que darles una plena y bella oportunidad, esperando el porvenir para procurarles una dirección definida.

Así como, en general, la debilidad de la "antigua educación" consistía en hacer odiosas comparaciones entre la inmadurez del niño y la madurez del adulto, considerando la primera como algo que hay que hacer desaparecer lo más pronto y lo más completamente posible, así también el peligro de la "nueva educación" está en que considera los poderes e intereses presentes del niño como algo definitivamente significativo en sí mismo. En verdad, lo que el niño aprende y lo que realiza son algo fluyente y en movimiento. Cambian de día en día y de hora en hora.

Sería nocivo que el estudio del niño dejara en la mente popular la impresión de que el niño a una edad determinada posee un equipo positivo de intenciones e intereses que han de ser cultivados tal como son. Los intereses, en realidad, no son más que actitudes respecto a posibles experiencias; no son nada acabado; su valor está en el nivel que ofrecen, no en la realización que representan. Considerar los fenómenos a una edad dada como si se explicaran por sí mismos, como bastándose a sí propios, tiene por resultado inevitable el abandono y el fracaso. Cualquier poder, del niño o del adulto, es abandonado cuando se le considera sólo en su nivel dado actual. Su verdadero sentido está en la propulsión que ofrece hacia un nivel más elevado. Es algo que hay que hacer con él. Apelar al interés en el plano actual en que se halla equivale a una mera excitación; representa jugar con un poder continuamente hasta irritarlo, sin dirigirlo hacia una realización definitiva. La continua iniciación,

el constante poner en marcha actividades que no llegan a un fin, es, desde el punto de vista práctico, tan malo como la represión continua de iniciativas en vista de los supuestos intereses de alguna inteligencia o voluntad más perfectas. Es como si el niño se hallara probándolo todo siempre y no comiendo nunca nada, como si su paladar estuviera siempre excitado emotivamente, pero sin adquirir la satisfacción orgánica que producen sólo la digestión y la transformación del alimento en fuerza vital.

Frente a esta idea, el programa de las ciencias, de la historia y del arte nos revela al niño real. No conocemos la significación ni de sus tendencias ni de sus acciones, si no las consideramos como una semilla en germinación o un brote que se abre de un fruto. El mundo entero de la naturaleza visible no llega a resolver el problema de la significación que tiene el instinto del niño por la luz y la forma. Toda la ciencia física no es suficiente para interpretar adecuadamente lo que supone una simple pregunta del niño pidiendo la explicación de algún cambio casual que ha llamado su atención. El arte de Rafael o de Corot no es demasiado para capacitarnos en la valoración de los impulsos que mueven al niño cuando dibuja o pintarrajea.

Tal es el valor del programa escolar en la interpretación. Su ulterior empleo como dirección o guía no es sino la ampliación de la misma idea. Interpretar el hecho es verlo en su movimiento vital, en su relación con el crecimiento. Pero considerarlo como una parte de un crecimiento normal es asegurar la base para su guía. La guía no es la imposición externa. *Es liberar el proceso vital para que alcance su desarrollo más adecuado.* Se puede repe-

tir aquí casi literalmente lo que se dijo respecto al desprecio en que se tiene a la experiencia presente del niño a càusa de su alejamiento de la experiencia del adulto, o respecto a la idealización sentimental de los caprichos y actos ingenuos del niño. Hay quien no ve una alternativa entre coaccionar al niño desde fuera o dejarle enteramente libre. Ambas concepciones caen en el mismo error fundamental. Ambas dejan de ver que el desarrollo es un proceso definido, que tiene su propia ley que sólo puede ser realizada cuando se proveen condiciones adecuadas y normales. Realmente, interpretar la ruda tendencia del niño a contar, medir y disponer las cosas en series rítmicas, supone una preparación matemática, un conocimiento de las fórmulas y relaciones matemáticas que en la historia de la raza se han desarrollado de tales rudos comienzos. Ver la completa historia de desarrollo que existe entre estos dos términos es, simplemente, ver los pasos que el niño necesita dar a sus ciegos impulsos con el fin de adquirir claridad y fuerza.

Si, una vez más, la "antigua educación" tendía a ignorar la cualidad dinámica, la fuerza evolutiva inherente a la experiencia actual del niño, y, por tanto, a suponer que la dirección y el control eran algo arbitrario en el sentido de impulsar al niño por un sendero determinado y de obligarle a caminar por él, la "nueva educación" se halla en peligro de considerar la vida de desarrollo de un modo demasiado formal y vacío a la vez. Se espera del niño que "desarrolle" de su propio espíritu tal hecho o tal verdad. Se querría que pensase en las cosas o realizara cosas por sí mismo sin que se le facilite ninguna de las condiciones exteriores que son nece-

sarias para iniciar y dirigir el pensamiento. Nada puede ser desarrollado de nada; nada sino lo imperfecto puede nacer de lo imperfecto; y esto es lo que seguramente ocurre cuando consideramos como una finalidad su propio yo y le invitamos a obtener de él nuevas verdades científicas o de conducta. Ciertamente es tan fútil esperar que el niño cree un universo de su propio espíritu, como lo es para un filósofo emprender esta tarea. El desarrollo no significa obtener algo del espíritu. Lo que realmente se necesita es un desarrollo de experiencia y en la experiencia. Y esto es imposible obtenerlo en tanto que no se provea un medio pedagógico que permita funcionar a los poderes e intereses del niño que han sido seleccionados como valiosos. Éstos operarán por sí mismos, y la forma como ello se realice dependerá casi exclusivamente de los estímulos que le rodean y del material sobre que se ejercen. El problema de la dirección es así el problema de seleccionar estímulos apropiados a los instintos y estímulos que se desee emplear para adquirir nuevas experiencias. Qué nuevas experiencias son deseables, y por tanto qué estímulos son necesarios, es imposible determinarlo si no se comprende el desarrollo que se persigue; en una palabra, si no revela el conocimiento del adulto la posible marcha o proceso abierto al niño.

Puede ser útil distinguir y comparar los aspectos lógicos y psicológicos de la experiencia, el primero de los cuales defiende a la materia de estudio en sí misma y el segundo a ésta en relación con el niño. Una afirmación psicológica de la experiencia sigue el desarrollo actual del niño; es histórica; observa los pasos que da en cada momento, tanto los incier-

cierto camino general o línea seguidos naturalmente por las ideas, en lugar de moverse de una asociación casual a otra.

Por tanto, no hay nada final en una expresión lógica de la experiencia. Su valor no está contenido en ella misma, su significación es la de un punto de vista, de una perspectiva, de un método. Interviene entre las meras experiencias casuales, caóticas y de ensayo del pasado y las experiencias más dominadas y ordenadas del futuro. Presenta la experiencia pasada en aquella forma neta que la hace más aprovechable y más significativa, más fecunda para la experiencia futura. Las abstracciones, generalizaciones y clasificaciones que introduce tienen todas un sentido dirigido al porvenir.

El resultado formulado no ha de ser, por tanto, opuesto al proceso del desarrollo. La lógica no es contraria a la psicología. El resultado inspeccionado y ordenado ocupa una posición crítica en el proceso del desarrollo. Significa un punto decisivo. Muestra cómo podemos obtener el beneficio de los esfuerzos del pasado controlando la conducta futura. En su más amplio sentido, el punto de vista lógico es el psicológico mismo; tiene su sentido como un punto en el desarrollo de la experiencia, y su justificación está en su actualización sobre el futuro desarrollo que asegura.

De aquí la necesidad de poner en contacto los programas o ramas de estudio con la experiencia. Aquéllas deben volver a la experiencia de donde han sido abstraídas. Tienen que ser *psicologizadas;* convertidas, traducidas a la experiencia inmediata e individual, en la que tienen su origen y significación.

Toda materia de estudio tiene así dos aspectos: uno, para el científico como tal científico; otro, para el maestro como tal maestro. Estos dos aspectos no son en ningún sentido opuestos o contradictorios; pero tampoco son inmediatamente idénticos. Para el científico, la materia representa simplemente un cuerpo determinado de verdades que han de ser empleadas para localizar nuevos problemas, instituir nuevas investigaciones y para proseguirlas hasta llegar a un resultado cierto. Para él la materia tiene un valor intrínseco. Refiere cada parte de ella a las demás, pone en conexión con ella los nuevos hechos. Como científico, no está obligado a explorar fuera de sus límites particulares, y si lo hace es sólo para recoger más hechos del mismo género. El problema del maestro es diferente. Como maestro no le concierne añadir nuevos hechos a la ciencia que enseña; no propone nuevas hipótesis ni las comprueba. Las materias científicas le interesan como representando *un grado y una fase determinados del desarrollo de la experiencia*. Su problema es provocar una experiencia vital y personal. Por tanto, lo que le interesa como maestro son los medios por los que esa materia puede llegar a ser una parte de la experiencia; lo que hay utilizable para ello en la vida presente del niño; cómo han de ser utilizados tales elementos; cómo su propio conocimiento de la materia puede servirle para interpretar las necesidades y los actos del niño, y para determinar el ambiente en que ha de ser colocado aquél con el fin de que pueda dirigirse adecuadamente su desarrollo. Le importa no la materia de estudio como tal, sino la materia como un factor en relación con una experiencia total y en desarrollo. Ver así esto, es psicologizarlo.

Por no tener en cuenta este doble aspecto de las materias de estudio se llega a oponer el programa escolar y el niño, como hemos indicado anteriormente. La materia de estudio, tal como es para el científico, no tiene ninguna relación directa con la experiencia presente del niño. Se halla fuera de ella. El peligro no es aquí puramente teórico. Nos hallamos prácticamente amenazados en todas las direcciones. El libro de texto y el maestro rivalizan para presentar al niño la materia de estudio tal como es para el especialista. Las modificaciones y revisiones que se hacen en ella son meramente para eliminar ciertas dificultades científicas y para reducirla en general a un nivel intelectual más bajo. El contenido no se traduce a términos vitales, sino que es directamente ofrecido como una sustitución o como una adición externa a la vida actual del niño.

De ello resultan tres males típicos. En primer lugar, la falta de una conexión orgánica con lo que ya el niño ha visto y sentido y amado hace el material puramente formal y simbólico. Hay un sentido en el que es imposible valorar demasiado alto lo formal y simbólico. La forma auténtica, el símbolo real sirven como métodos para el descubrimiento y la posesión de la verdad. Son instrumentos mediante los cuales el individuo avanza más segura y extensamente por regiones inexploradas. Son medios por los que logra afirmar la realidad que ha llegado a adquirir en sus investigaciones anteriores. Pero esto sólo ocurre cuando el símbolo simboliza realmente, cuando sustituye y resume las experiencias que el individuo ha vivido ya. Un símbolo que viene de fuera, que no ha sido obtenido de actividades previas, es un símbolo desnudo y

vacío; es algo muerto y estéril. Ahora bien, todo hecho, pertenezca a la aritmética, a la geografía o a la gramática, que no ha sido obtenido de algo que haya ocupado anteriormente un lugar importante en la vida del niño por sí mismo, se halla en una posición falsa. No es una realidad, sino simplemente el signo de una realidad que podría ser experimentada si se cumplieran varias condiciones. Pero la brusca presentación del hecho como algo conocido por otros y que sólo requiere ser estudiado y aprendido por el niño, excluye el cumplimiento de esas condiciones. Ello convierte al hecho en un jeroglífico; significaría algo, sólo si el niño tuviera la llave. Faltando ésta, el hecho no es más que una inútil curiosidad, que perturba y obstruye el espíritu, un peso muerto que lo recarga.

El segundo mal en esta presentación externa es la falta de motivación. No sólo existen en el espíritu del niño hechos o verdades que hayan sido percibidos anteriormente como tales y con los que se pueda apropiar y asimilar lo nuevo, sino que aquél no siente ningún apetito, ninguna necesidad, ninguna demanda de ellos. Por el contrario, cuando las materias de estudio han sido psicologizadas, esto es, cuando han sido consideradas como un producto o desarrollo de las tendencias y actividades presentes del niño, es fácil localizar el obstáculo intelectual, práctico o ético, que debe ser vencido para que aquél domine la verdad en cuestión. Esta necesidad suministra el motivo para aprender. Si el niño tiene un fin propio, personal, se verá impulsado a buscar los medios para alcanzarlo. Pero cuando el material es presentado directamente en la forma de una lección que se ha de aprender como

tal lección, falta totalmente la conexión entre la necesidad y el fin. La ausencia de esta motivación tiene por resultado lo que llamamos una instrucción mecánica y muerta. Lo orgánico y vital significa acción y reacción —interacción—; significa el juego o ejercicio de la demanda por parte del espíritu y de la oferta por parte de la materia de enseñanza. El tercer mal es que aun la materia más científica, ordenada del modo más lógico, pierde sus cualidades cuando se la presenta de una manera externa y cristalizada al ser ofrecida al niño. Ha de sufrir algunas modificaciones para pasar por alto algunas fases demasiado duras de concebir y para reducir algunas de las dificultades que se presentan. ¿Qué ocurre entonces? Aquellas cosas que son más importantes para el hombre de ciencia y de más valor en la lógica de la investigación y clasificación actual son abandonadas. Queda oscurecido lo que tiene un carácter de estímulo mental y desaparece la función organizadora. Pues, como decimos ordinariamente, los poderes de razonamiento del niño, la facultad de abstracción y generalización, no son desarrollados adecuadamente. Así la materia de estudio queda desprovista de su valor lógico, y aunque es lo que es sólo desde el punto de vista lógico, se la presenta solamente como materia para la "memoria". Ésta es la contradicción: el niño no obtiene ni la ventaja de la formulación lógica del adulto, ni la de sus capacidades nativas de aprehensión y respuesta. De este modo la lógica del niño es perturbada y atrofiada, y hasta nos podemos considerar afortunados si no adquiere todo lo anticientífico, los residuos vulgares e insípidos de lo que tenía vitalidad científica en las pasadas generacio-

nes, las reminiscencias degeneradas de lo que alguna vez fué formulado sobre la base de lo que alguna persona experimentó en un tiempo dado.

Pero no acaba aquí la serie de las malas consecuencias. Es muy frecuente en las teorías erróneas opuestas arrojarse unas a otras la culpa de sus defectos. Las consideraciones psicológicas pueden ser oscurecidas o mostradas en un solo aspecto, pero no pueden ser desconocidas en masa. Sacadlas por la puerta, volverán por la ventana. De algún modo y en alguna parte hay que apelar a los motivos, hay que establecer conexiones entre el espíritu y sus materiales. No puede pasarse por alto este lazo de conexión; el único problema es saber si ésta surge orgánicamente del material mismo en relación con el espíritu o si ha de ser importada de alguna fuente exterior. Si la materia de las lecciones ocupa un lugar apropiado en la conciencia expansiva del niño, si surge de sus propias acciones, pensamientos y sufrimientos anteriores y facilita su desarrollo en ulteriores aplicaciones y recepciones, entonces no hay necesidad de buscar expedientes o métodos para despertar el "interés". Lo psicologizado tiene interés, es decir, es colocado en la totalidad de la vida consciente de suerte que participa del valor de esta vida. Pero el contenido presentado externamente, concebido y originado en puntos de vista y actitudes alejados del niño y desarrollado en motivos ajenos a él no tiene valor por sí mismo. De aquí que sea necesario recurrir a objetivos fortuitos, a ejercicios ficticios, a expedientes artificiales para atraer su atención e interés.

Pueden mencionarse tres aspectos de este empleo de los medios exteriores para dar a la materia de

estudio algún sentido psicológico. La familiaridad produce la indiferencia, pero engendra también una especie de afecto. Podemos acostumbrarnos a soportar unas cadenas y sentir que nos las supriman. Es sabido de antiguo que con la costumbre acabamos por aceptar cosas que al principio tenían un aspecto repelente. Las actividades desagradables porque no tienen significación pueden llegar a ser agradables si persistimos algún tiempo en ellas. *El espíritu puede interesarse en una rutina o procedimiento mecánico si se facilitan continuamente condiciones que exijan este género de actividad y excluyan cualquiera otro.* Oigo frecuentemente defender y alabar procedimientos estúpidos y ejercicios vanos, porque "los niños *se interesan* mucho por ellos". Sí, esto es lo peor de todo; el espíritu, privado de una actividad valiosa y careciendo del gusto por una actuación adecuada, desciende al nivel de lo que se le deja conocer y hacer, y a la fuerza se interesa por una experiencia mezquina y estrecha. Encontrar satisfacción en su propio ejercicio es la ley normal del espíritu, y si no se le proporciona una ocupación amplia y plena de sentido, trata de satisfacerse con los movimientos formales que le quedan, y demasiado a menudo lo logra, excepto en aquellos casos de más intensa actividad en que no puede acomodarse a ellos, y esto da por resultado el alumno indisciplinado y *declassé* de nuestras escuelas. En muchos alumnos el interés por la aprehensión de símbolos y por su reproducción memorística sustituye en realidad a los intereses originales y vitales; y todo porque no hallándose en relación la materia de estudio del programa escolar con el espíritu concreto del individuo tiene que descubrirse y elaborar-

se algún lazo de unión sustitutivo para mantenerle en algún género de relación activa con el espíritu.

La segunda sustitución de los motivos vitales en la materia de estudio es la del efecto de los contrastes. Se puede hacer interesante el asunto de la lección, si no por sí mismo por contraste con alguna experiencia contraria. Aprender la lección es más interesante que ganarse una reprimenda, exponerse al ridículo de la clase, quedar castigado en la escuela, recibir malas notas o no pasar de grado. Y una gran parte de lo que se llama la "disciplina" y que se enorgullece en oponerse a las doctrinas de una pedagogía blanda y en enarbolar la bandera del esfuerzo y el deber, no es ni más ni menos que esta apelación al "interés" en un aspecto disfrazado: el miedo, el temor a varios géneros de dolor físico, social y personal. La materia de estudio no interesa, no puede interesar; no tiene su origen en una experiencia en desarrollo ni relación con ella. Así hay que apelar a los mil y un recursos exteriores e inadecuados que pueden servir para dirigir, con repulsa y halagos, el espíritu al asunto del cual tiende constantemente a evadirse.

La naturaleza humana, siendo lo que es, se inclina, en efecto, a buscar su motivación en lo agradable más que en lo desagradable, en el placer directo más que en el dolor contrario. Y así ha nacido la teoría y práctica modernas del *interés,* en el falso sentido de este vocablo. Aquéllas conservan aún la materia a enseñar, una materia seleccionada y formulada externamente en lo que se refiere a sus propias características. Aún conservan aquéllas mucha geografía y aritmética y gramática; pero no tanta potencialidad de experiencia infantil con re-

ferencia al lenguaje, a la tierra y a la realidad calculada y medida. De aquí la dificultad de dirigir a ellos el espíritu; de aquí su repugnancia; la tendencia dispersiva de la atención a concentrarse en otros actos y otras imágenes y a rechazar la lección. El medio legítimo de vencer esto es transformar las materias, psicologizarlas, esto es, introducirlas en el campode la vida infantil. Pero es más sencillo y más fácil dejarlas tal como son, y después, por recursos metodológicos, *despertar* interés, *hacerlas interesantes;* dorar la píldora; ocultar su pobreza con materias intermediarias y sin conexión y, finalmente, hacer trabajar y digerir al niño el bocado desabrido, convenciéndole de que está gustando algo muy agradable. Pero las cosas no ocurren así en realidad. La asimilación mental es una materia de conciencia; y si la atención no ha actuado sobre el material presentado, éste no ha sido aprehendido ni transformado en capacidad mental.

¿Cómo, pues, se resuelve la contienda entre el niño y el programa? ¿Cuál será el veredicto final? El sofisma radical en las alegaciones originales que hemos expuesto es la suposición de que no podemos elegir más que entre dejar al niño entregado a su propia y libre espontaneidad o imponerle una dirección desde fuera. La acción es una respuesta, es adaptación, ajuste. No es posible una pura autoactividad, porque toda actividad tiene lugar en un medio, en una situación y con referencia a sus condiciones. Pero, a su vez, tampoco es posible imponer una verdad desde fuera, insertarla desde lo exterior. Todo depende de la actividad que el espíritu mismo emprenda al responder a lo que se le presenta desde fuera. Pues el valor de la riqueza

acumulada de conocimientos que constituye el programa escolar es capacitar al educador para *determinar el ambiente del niño* y, así, dirigir indirectamente. Su valor primario, su indicación primaria es para el maestro, no para el niño. Dice el maestro: Tales y cuales son las capacidades, las realizaciones abiertas al niño en el campo de la verdad, la belleza y la moral. Ahora procura, día por día, que las condiciones sean tales que *sus propias actividades* se muevan inevitablemente en esta dirección, hacia la culminación de ellas mismas. Haz que la naturaleza del niño cumpla su propio destino tal como se revela en lo que el mundo posee en ciencia, arte e industria.

La contienda se resuelve a favor del niño. Han de afirmarse sus poderes actuales; han de ejercitarse sus capacidades; han de realizarse sus actividades presentes. Pero si el maestro ignora o no conoce acertada y perfectamente la experiencia de la raza que hay acumulada en lo que se llama el programa escolar, desconocerá también cuáles son los poderes, capacidades y actitudes del niño, y cómo han de ser afirmados, ejercitados y realizados.

MI CREDO PEDAGÓGICO

ARTÍCULO 1º

LO QUE ES LA EDUCACIÓN

Creo que:

Toda educación procede por la participación del individuo en la conciencia social de la raza. Este proceso comienza inconscientemente casi desde el nacimiento, y está continuamente formando las capacidades del individuo, saturando su conciencia, formando sus hábitos, educando sus ideas y despertando sus sentimientos y emociones. Mediante esta educación inconsciente el individuo llega gradualmente a participar en los recursos intelectuales y morales que la humanidad ha logrado acumular. Aquél se convierte así en un heredero del capital formado por la civilización. La educación más formal y técnica del mundo no puede alejarse con seguridad de este proceso general. Únicamente pue-

de organizarlo o diferenciarlo en alguna dirección particular.

La única educación verdadera se realiza estimulando la capacidad del niño por las exigencias de las situaciones sociales en que se halla. Mediante estas exigencias es estimulado a actuar como miembro de una unidad, a emerger de su estrechez originaria de acción y de sentimiento y a considerarse él mismo desde el punto de vista del bienestar del grupo a que pertenece. Mediante las reacciones de los demás a sus propias actividades llega a conocer lo que éstas significan en términos sociales. El valor que ellas tienen se refleja en él. Por ejemplo, mediante las reacciones a los balbuceos instintivos del niño, éste llega a conocer lo que esos balbuceos significan; éstos se transforman en lenguaje articulado, y así el niño es introducido en la riqueza acumulada de ideas y emociones que se hallan concentradas en el lenguaje.

Este proceso educativo tiene dos aspectos: uno psicológico y otro social, y ninguno de ellos puede subordinarse al otro o descuidarse sin producir malas consecuencias. De estos dos aspectos, el psicológico es el básico. Los instintos y capacidades del niño proporcionan el material y constituyen el punto de partida para toda educación. Excepto cuando los esfuerzos del educador se relacionan con alguna actividad que el niño realiza por propia iniciativa, independiente del educador, la educación queda reducida a una presión ejercida desde afuera. Ésta puede, ciertamente, dar algunos resultados externos, pero no puede llamarse verdaderamente educativa. Sin un conocimiento de la estructura psicológica y de las actividades del individuo, el proceso educati-

vo será por tanto azaroso y arbitrario. Si acierta a coincidir con la actividad del niño puede llegar a un resultado; si no, se producirá una fricción, desintegración o detención de la naturaleza del niño.

El conocimiento de las condiciones sociales, del estado actual de la civilización, es necesario para poder interpretar adecuadamente las capacidades del niño. El niño tiene sus propios instintos y tendencias; pero no sabe lo que significan hasta que podamos traducírselos en sus equivalentes sociales. Tenemos que poderlos retrotraer a un pasado social, y considerarlos como herencia de anteriores actividades raciales. Tenemos también que poderlos proyectar en el futuro para comprender su resultado y su finalidad. En el ejemplo antes usado, la capacidad para ver en los balbuceos del niño la promesa y la potencia de una futura interrelación y conversación es lo que permite tratar debidamente ese instinto.

Los aspectos psicológico y social están relacionados orgánicamente, y la educación no puede ser considerada como un compromiso entre ambos o como una superposición del uno sobre el otro. Se nos dice que la definición psicológica de la educación es estéril y formal; que nos da solamente la idea de un desarrollo de todas las capacidades mentales sin proporcionarnos ideas del uso a que han de destinarse esas capacidades. Por otra parte, se aduce que la definición social de la educación, considerándola como la adaptación a la civilización, hace de ella un proceso forzado y externo, que tiene por resultado la subordinación de la libertad del individuo a un estado social y político preconcebido.

Cada una de estas objeciones es verdadera cuando

se presenta cada uno de los aspectos separado del otro. Para saber lo que realmente es una capacidad debemos conocer cuál es su finalidad, uso o función, y esto no podemos saberlo sino en el caso de concebir al individuo como ser activo en las relaciones sociales. Pero, por otra parte, la única adecuación posible que podemos dar al niño, en las condiciones existentes, es la que surja de ponerle en plena posesión de todas sus capacidades. Con el advenimiento de la democracia y de las condiciones industriales modernas es imposible predecir de un modo definitivo lo que será la civilización dentro de veinte años. Por tanto, es imposible preparar al niño para una serie precisa de condiciones. Prepararle para la vida ulterior significa prepararle de suerte que tenga el pleno y rápido uso de todas sus capacidades; que sus ojos, oídos y manos puedan ser instrumentos prontos al mandato; que su juicio pueda ser capaz de aprehender las condiciones en las que ha de trabajar, y que sus fuerzas de ejecución sean preparadas para actuar económica y eficientemente. Es imposible alcanzar esta especie de adecuación si no es teniendo constantemente en cuenta las capacidades, gustos e intereses propios del individuo, es decir, si no se traduce la educación continuamente en términos psicológicos.

En suma, creo que el individuo que ha de ser educado es un individuo social y que la sociedad es una unión orgánica de individuos. Si eliminamos del niño el factor social nos quedamos sólo con una abstracción; si eliminamos de la sociedad el factor individual nos quedamos sólo con una masa inerte y muerta. La educación, por tanto, debe comenzar con un conocimiento psicológico de las capacidades,

intereses y hábitos del niño. Ha de ser controlada en cada punto con referencia a las mismas consideraciones. Esos poderes, intereses y hábitos han de ser constantemente interpretados: debemos saber lo que significan. Han de ser traducidos a sus equivalentes sociales, a lo que son capaces en el sentido del servicio social.

ARTÍCULO 2º

LO QUE ES LA ESCUELA

Creo que:

La escuela es, primariamente, una institución social. Siendo la educación un proceso social, la escuela es simplemente aquella forma de vida en comunidad en la que se han concentrado todos los medios más eficaces para llevar al niño a participar en los recursos heredados de la raza y a utilizar sus propias capacidades para fines sociales.

La educación es, pues, un proceso de vida y no una preparación para la vida ulterior.

La escuela debe representar la vida presente, una vida tan real y vital para el niño como la que vive en el hogar, en la vecindad o en el campo de juego.

La educación que no se realiza mediante formas de vida, formas que sean dignas de ser vividas por sí mismas, es siempre un pobre sustitutivo de la realidad auténtica y tiende a la parálisis y a la muerte.

La escuela, como institución, ha de simplificar la vida social existente; ha de reducirla a una forma

embrionaria. La vida actual es tan compleja que el niño no puede ser puesto en contacto con ella sin experimentar confusión o distracción; aquél es abrumado por la multiplicidad de actividades que surgen, de tal suerte que pierde su propio poder de reaccionar ordenadamente, o es tan estimulado por esas diversas actividades que sus capacidades son puestas prematuramente en juego y llega así o a especializarse o a desintegrarse indebidamente.

Como tal vida social simplificada, la vida escolar ha de surgir gradualmente de la vida doméstica, y ha de asumir y continuar las actividades con las que el niño está ya familiarizado en su hogar.

La escuela ha de ofrecer al niño estas actividades y reproducirlas de modo que el niño aprenda gradualmente su sentido y sea capaz de desempeñar su papel con relación a ellas.

Esto es una necesidad psicológica porque es el único medio de asegurar la continuidad en el desarrollo del niño, el único medio de proporcionar un fondo de pasadas experiencias a las nuevas ideas dadas en la escuela.

Ello es también una necesidad social porque el hogar es la forma de vida social en la que el niño se ha criado y en relación con la cual ha recibido su educación moral. Es asunto de la escuela profundizar y ampliar su sentido de los valores concentrados en su vida de hogar.

Gran parte de la educación actual fracasa porque olvida este principio fundamental de la escuela como una forma de vida en comunidad. Aquélla concibe a la escuela como un lugar donde se han de dar ciertas informaciones, donde se han de aprender ciertas lecciones o donde se han de formar cier-

tos hábitos. Todo esto se concibe como teniendo valor en un remoto futuro; el niño ha de hacer estas cosas por causa de otras que ha de hacer; así son una mera preparación. Como resultado, no llegan a ser parte de la experiencia vital del niño y no son verdaderamente educativas.

La educación moral ha de centrarse sobre esta concepción de la escuela como un modo de vida social, y la mejor y más profunda preparación moral es precisamente la que se adquiere entrando en las debidas relaciones con los demás, formando una unidad de trabajo y pensamiento. Los actuales sistemas educativos, en cuanto destruyen o descuidan esa unidad, hacen difícil o imposible adquirir una auténtica y sistemática educación moral.

El niño debe ser estimulado y controlado en su trabajo mediante la vida de comunidad.

En las condiciones actuales, una parte excesiva de los estímulos y del control procede del maestro, por haber sido descuidada la idea de la escuela como una forma de vida social.

El lugar y el trabajo del maestro en la escuela han de ser interpretados sobre la misma base. El maestro no está en la escuela para imponer ciertas ideas o para formar ciertos hábitos en el niño, sino que está allí como un miembro de la comunidad para seleccionar las influencias que han de afectar al niño y para ayudar a responder adecuadamente a esas influencias.

La disciplina de la escuela ha de proceder de la vida de la escuela como una totalidad y no directamente en determinar, sobre la base de una más vasta experiencia y de un saber más maduro, cómo la disciplina de la vida ha de llegar al niño.

Todos los problemas referentes a la graduación y promoción del niño han de determinarse con referencia a la misma medida *(standard)*. Los exámenes sólo pueden aceptarse en cuanto comprueban la aptitud del niño para la vida social y revelan el lugar en que puede prestar mejores servicios y en que puede recibir mejor ayuda.

ARTÍCULO 3º

LAS MATERIAS DE ENSEÑANZA

Creo que:

La vida social del niño es la base de concentración o correlación en toda su preparación o desarrollo. La vida social proporciona la unidad inconsciente y el fondo de todos sus esfuerzos y de todas sus realizaciones.

Las materias del programa escolar han de marcar una diferenciación gradual partiendo de la primitiva unidad inconsciente de la vida social.

Nosotros violentamos la naturaleza del niño y dificultamos los mejores resultados éticos al introducir al niño demasiado rápidamente en una cantidad de estudios especiales, de lecturas, escritura, geografía, etcétera, sin relación con su vida social.

El verdadero centro de correlación de las materias escolares no es la ciencia, ni la literatura, ni la historia, ni la geografía, sino las propias actividades sociales del niño.

La educación no puede ser unificada en el estudio de las ciencias, o en el llamado estudio de la

naturaleza *(nature study)*, porque, aparte de la actividad humana, la naturaleza no es en sí misma una unidad; la naturaleza en sí es un número de diversos objetos en el espacio y en el tiempo, y toda tentativa para hacer de ella el centro del trabajo es introducir un principio de dispersión más que de concentración.

La literatura es la expresión refleja y la interpretación de la experiencia social; he aquí que haya de suceder y no preceder a tal experiencia. No puede, por tanto, ser la base, aunque sí el sumario de la unificación.

La historia tiene valor educativo, en cuanto presenta fases de la vida y del desarrollo sociales. Ha de ser controlada por referencia a la vida social. Si se la toma simplemente como historia, se le arroja en el pasado lejano y se convierte en muerta e inerte. Considerada como una relación de la vida y el progreso social, adquiere plenitud de sentido. Yo creo, sin embargo, que no puede ser considerada así, excepto cuando el niño es introducido directamente en la vida social.

La base primaria de la educación se halla en las capacidades del niño, actuando según las mismas líneas constructivas generales que han producido la civilización.

El único medio para hacer consciente al niño de su herencia social es el de capacitarle para realizar aquellos tipos fundamentales de actividad que han hecho de la civilización lo que es.

Las actividades llamadas expresivas o constructivas han de ser el centro de correlación.

Éstas dan la medida para el lugar de la cocina, la costura, el trabajo manual, etc., en la escuela.

Ellas no son estudios especiales que se han de introducir por encima o por debajo de otros como medios de descanso o compensación o como actos adicionales. Creo, más bien, que representan, como tipos, formas fundamentales de actividad social; y que es posible y deseable que la introducción del niño en las materias más formales del programa se haga por medio de estas actividades.

El estudio de las ciencias es educativo, en cuanto expone los materiales y los procesos que han hecho de la vida social lo que es.

Una de las más grandes dificultades en la enseñanza actual de las ciencias es que se presenta el material en forma puramente objetiva, o se le trata como una nueva y peculiar especie de experiencia que el niño puede añadir a la que ya posee. En realidad, la ciencia es de valor porque proporciona la capacidad para interpretar y controlar la experiencia ya adquirida. Se ha de introducir, no tanto como una nueva materia, sino mostrando los factores ya incluídos en la experiencia anterior y proporcionando los instrumentos con los que puede ser fácil y eficazmente regulada esta experiencia.

En la actualidad, se pierde mucho del valor del estudio de la literatura y del lenguaje, porque se elimina el elemento social. El lenguaje es tratado casi siempre, en los libros de pedagogía, simplemente como la expresión del pensamiento. Cierto que el lenguaje es un instrumento lógico; pero es fundamental y primariamente un instrumento social. El lenguaje es un medio de comunicación; es el instrumento por el cual un individuo llega a participar en las ideas y sentimientos de otro. Cuando es tratado simplemente como un medio de ad-

quirir información individual o como un medio de mostrar lo que ha aprendido, pierde su motivo y finalidad social.

No debe existir, pues, una sucesión de estudios en el programa escolar ideal. Si la educación es vida, toda vida tiene, vista desde fuera, un aspecto científico, un aspecto de arte y cultura y un aspecto de comunicación. No puede ser, por tanto, verdad que los estudios adecuados para un grado sean meramente la lectura y escritura, y que en un grado ulterior sean introducidas, la literatura o las ciencias. El progreso no está en la sucesión de estudios, sino en el desarrollo de nuevas actitudes y nuevos intereses respecto a la experiencia.

La educación ha de ser concebida como una reconstrucción continua de la experiencia, y el proceso y el objetivo de la educación son una y la misma cosa.

Establecer cualquiera finalidad fuera de la educación, que determina su objetivo y su nivel, es privar al proceso educativo de gran parte de su sentido, y nos obliga a emplear estímulos falsos y externos en nuestro trato con los niños.

ARTÍCULO 4º

LA NATURALEZA DEL MÉTODO

Creo que:

La cuestión del método se puede reducir en último término a la cuestión del orden de desarrollo de las capacidades e intereses del niño. La ley para

presentar y tratar las materias es la ley implícita en la propia naturaleza del niño. Siendo esto así, creo que las siguientes afirmaciones son de importancia suprema para determinar el espíritu en que debe aplicarse la educación:

El aspecto activo precede al pasivo en el desarrollo de la naturaleza del niño; la expresión tiene lugar antes que la impresión consciente; el desarrollo muscular precede al sensorial; los movimientos se producen antes que las sensaciones conscientes. Creo que el estado de conciencia *(consciousness)* es esencialmente motor e impulsivo; que los estados conscientes tienden a proyectarse en acciones.

El olvido de este principio es la causa de una gran parte de la pérdida de tiempo y de energías en el trabajo escolar. Se coloca al niño en una actitud pasiva, receptiva o absorbente. Las condiciones en que se halla son de tal género que no se le permite seguir la ley de su naturaleza; el resultado de ello son pérdidas y rozamientos.

Las ideas (procesos intelectuales y racionales) son también resultado de la acción y se desarrollan para controlar mejor la acción. Lo que llamamos razón es primariamente la ley de la acción ordenada o efectiva. Tratar de desarrollar la capacidad de razonamiento, la capacidad de juicio, sin referencia a la selección y ordenación de los medios en acción, es el error fundamental de nuestros actuales métodos de tratar este punto. Como resultado de ello, presentamos al niño símbolos arbitrarios. Los símbolos son una cosa necesaria en el desarrollo mental; pero han de emplearse como instrumentos para economizar esfuerzos; presentados por sí mismos, son una masa de ideas sin sentido y arbitrarias impuestas desde fuera.

La imagen es el gran instrumento de enseñanza. Lo que el niño adquiere de cualquier materia que se le presente es simplemente las imágenes que él mismo forma con respecto a ella.

Si las nueve décimas partes de la energía aplicada hoy para hacer que el niño aprenda ciertas cosas se emplearan en procurar que el niño se formara sus propias imágenes, la obra de la enseñanza se facilitaría indefinidamente.

Gran parte del tiempo y de la atención dedicados hoy a la preparación y presentación de las lecciones se emplearía con mayor discreción y provecho educando la capacidad de imaginar del niño y procurando que esté continuamente formando imágenes con que se pone en contacto en su experiencia.

Los intereses son los signos y síntomas de la capacidad en crecimiento. Creo que representan capacidades en germen. Consiguientemente, la observación constante y cuidadosa de los intereses es de la mayor importancia para el educador.

Estos intereses se han observado como reveladores del estado de desarrollo que el niño ha alcanzado.

Ellos anuncian el grado al que está próximo a elevarse.

Sólo mediante la observación continua y simpática de los intereses del niño puede entrar el adulto en la vida del niño y ver para lo que está dispuesto y el material sobre el que podría trabajar más pronta y fructíferamente.

Estos intereses no han de ser ni fomentados ni reprimidos. Reprimir los intereses es sustituir al niño por el adulto y debilitar así la curiosidad y viveza intelectual, suprimir la iniciativa y matar el interés. Fomentar los intereses es sustituir lo

permanente por lo transitorio. El interés es siempre el signo de alguna capacidad oculta; lo importante es descubrir esta capacidad. Fomentar los intereses es dejar de penetrar más allá de la superficie, y su resultado seguro es sustituir el interés general por el capricho.

Las emociones son el reflejo de acciones.

Esforzarse en estimular o despertar las emociones aparte de sus actividades correspondientes es introducir un estado de espíritu insano y nocivo.

Si podemos formar hábitos correctos de acción y pensamiento, con referencia a lo bueno, a lo verdadero y a lo bello, las emociones se cuidarán en su mayor parte de sí mismas.

Después de la inercia y la estupidez, el formalismo y la rutina, nuestra educación no está amenazada por ningún otro mal mayor que por el sentimentalismo.

Este sentimentalismo es el resultado necesario de la tentativa de divorciar el sentimiento de la acción.

ARTÍCULO 5º

LA ESCUELA Y EL PROGRESO SOCIAL

Creo que:

La educación es el método fundamental del progreso y de la reforma sociales.

Todas las reformas que se apoyen simplemente en la aplicación de una ley, o en la amenaza de ciertos castigos, o en los cambios de disposiciones mecánicas o externas son transitorias y fútiles.

La educación es una regulación del proceso de llegar a participar en la conciencia social; y la adaptación de la actividad individual sobre la base de esta conciencia social es el único método seguro de reconstrucción social.

Esta concepción tiene debidamente en cuenta los ideales individuales y sociales. Es acertadamente individual porque reconoce la formación del carácter como la única base genuina del recto vivir. Es social porque reconoce que este carácter recto no ha de ser formado por conceptos, ejemplos o exhortaciones meramente individuales, sino más bien por la influencia de cierta forma de vida colectiva o comunal sobre el individuo, y que el organismo social mediante la escuela, como órgano suyo, puede producir resultados éticos.

En la escuela ideal tenemos la reconciliación de los ideales individuales y colectivos.

El deber de la comunidad respecto a la educación es, por tanto, su deber moral supremo. Por la ley y el castigo, por la agitación y discusión, la sociedad puede regularse y formarse en un modo más o menos azaroso y casual. Pero mediante la educación, la sociedad puede formular sus propios fines, puede organizar sus propios medios y recursos y formarse así con precisión y economía en la dirección en que desea moverse.

Una vez que la sociedad reconoce las posibilidades de esta dirección y las obligaciones que imponen estas posibilidades, es imposible concebir los recursos de tiempo, atención y dinero de que podrá disponer el educador.

Es misión de todos los interesados en la educación insistir sobre la escuela como el interés prima-

rio y más efectivo del progreso y reforma sociales, de suerte que la sociedad pueda llegar a comprender lo que la escuela significa y a sentir la necesidad de dotar al educador de los medios suficientes y adecuados para realizar su misión.

La educación así concebida representa la unión más perfecta e íntima de la ciencia y el arte que pueda concebirse en la experiencia humana.

El arte de dar así forma a las capacidades humanas y de adaptarlas al servicio social es el arte supremo, que requiere para su servicio a los mejores artistas; ninguna inteligencia, simpatía, tacto, capacidad ejecutiva son sobrados para tal servicio.

Con el desarrollo del estudio psicológico, aumentando el conocimiento de la estructura individual y de las leyes de desarrollo; y con el desarrollo de la ciencia social, aumentando nuestro conocimiento de la acertada organización de los individuos, todos los recursos científicos pueden realizarse para los fines de la educación.

Cuando la ciencia y el arte unan así sus esfuerzos, se alcanzará el motivo más decisivo para la acción humana, se excitarán los resortes más genuinos de la conducta humana y se garantizará el mejor servicio de que la naturaleza es capaz.

El maestro tiene la misión no sólo de educar a los individuos, sino de formar la verdadera vida social.

Todo maestro debería comprender la dignidad de su profesión; la de ser un servidor social destinado a mantener el verdadero orden social y a asegurar el desarrollo social acertado.

De esta suerte, el maestro es siempre el profeta del Dios verdadero y el introductor en el verdadero reino de Dios.

PRINCIPIOS GENERALES DE ORGANIZACIÓN PEDAGÓGICA

Hay dos caminos para acercarse al problema de evitar pérdidas en el proceso educativo de las escuelas. Uno es el administrativo. Éste aborda el sistema existente como una empresa en explotación, y busca las roturas y los sobrantes que contribuyen al mal ajuste y al gasto ineficiente de tiempo y energía por parte de alumnos y maestros: movimientos inútiles porque crean malos hábitos. El otro puede ser llamado personal, psicológico o moral. Con estos objetivos se indica que el método parte del desarrollo personal, de las necesidades y capacidades individuales, e investiga cuál es la mejor organización escolar pensada para asegurar la continuidad y la eficiencia del desarrollo. Arranca del alumno y pregunta cómo deben disponerse los grados sucesivos del sistema escolar para que haya un mínimo de obstáculos, detenciones, desviaciones y fricciones, repeticiones y duplicados inútiles cuando los niños y los jóvenes pasen de un grado a otro, del Kindergarten a la escuela primaria, de ésta a la secundaria y de ésta a la Universidad.

Esta exposición de los dos modos de abordar el problema no implica que haya necesariamente oposición entre los dos. Más bien son complementarios. Lo común a ambos es que cada uno considera el sistema pedagógico como una totalidad y ve cada parte con respecto a lo que contribuye a hacer la educación realmente un todo y no una yuxtaposición de partes mecánicamente separadas. Cada uno de estos caminos está igualmente interesado en evitar los aislamientos y en hacer eficiente la función de cada parte respecto a las demás. No hay más oposición entre ambas que la que existe cuando los ingenieros abren un túnel en la montaña partiendo de lados opuestos. Antes de que ellos empiecen la obra, el túnel debe ser considerado como una sola cosa, y la obra realizada desde cada extremo ha de ser pensada y emprendida examinando todo el proyecto. Pero es necesaria una visión intelectual preliminar de la totalidad para que los dos medios de aproximación coincidan en un centro.

Cuando se realiza el estudio del problema desde un lado, sin tener en cuenta las consideraciones que necesariamente existen en el otro, hay peligros y males que no pueden ser evitados. Así, si se aborda aquél desde el lado exclusivamente personal, se pasarán por alto ciertas necesidades administrativas que parecen ser inherentes a la situación. Han de ser estudiados el área de la región de que se trate y el número de niños y de jóvenes que asisten a los grados primarios y secundarios. Los niños más jóvenes deben, en general, asistir a escuelas más próximas a sus casas, y por su mayor número debe existir cierta cantidad de aislamiento físico de los mayores. En cambio, para éstos debe haber una

mayor variedad de cursos, diferenciación de maestros y riqueza de instalaciones. Estos hechos exigen un gran número de alumnos en la escuela secundaria, y ésta a su vez que aquellos sean obtenidos de una amplia área. Así, la consideración del desarrollo personal debe tener en cuenta las necesidades administrativas.

Estas últimas deben ser, sin embargo, refrenadas en cada punto teniendo en cuenta las condiciones que contribuyen al efectivo desarrollo mental y moral de los individuos como tales. La atención indebida al aspecto administrativo tiende hacia la "racionalización" de las divisiones, que en un tiempo dado llegan a cristalizarse. Se encuentran razones que justifican la continuación de su existencia en instituciones más o menos independientes. Entonces el problema de la organización se convierte en externo: el de suavizar transiciones de uno a otro grado y evitar las más importantes causas de fricción. Esto constituye una ventaja si así ocurre, pero no es suficiente para resolver el punto básico de asegurar un adecuado y completo desarrollo personal. A consecuencia de esta solución externa surgirá la tendencia a suponer que el desarrollo mental y moral está marcado por "épocas" que corresponden, al menos aproximadamente, a las unidades aisladas del sistema escolar. El hecho de que los intereses y capacidades cambian con la edad es indudable; que el muchacho y la muchacha de dieciséis años difieren marcadamente de los de doce, y éstos de los de ocho, y los últimos, a su vez, de los de cinco y seis, es demasiado evidente para pasar inadvertido. Pero el problema subyacente es si los cambios ocurren gradualmente y casi insensi-

blemente o por saltos agudamente acentuados que corresponden a las divisiones escolares convencionales. Éste es un problema que debe ser investigado y encontrada la respuesta por un estudio independiente de los hechos del desarrollo en los individuos. La necesidad de esta investigación independiente como freno y prueba es más aguda, porque las divisiones que existen entre las unidades escolares reaccionan sobre el desarrollo personal. De esto es fácil deducir que los cambios del desarrollo personal son innatos, cuando en realidad pueden ser productos relativamente artificiales de las divisiones escolares existentes y por tanto anormales e indeseables.

Por esta razón, el estudio de los mejores métodos de organización no puede ser completo sin un es-estudio comparativo de las escuelas en que está reducida al mínimo la división en unidades; esto es, las escuelas unificadas en las que los niños de diferentes edades, desde la escuela primaria a la secundaria, están reunidos y donde no hay rompimiento administrativo entre las escuelas secundarias, elementales y superiores. Sólo con tal estudio comparativo pueden descubrirse los elementos artificiales y convencionales en las escuelas en que se acentúan las unidades. Esta afirmación no contradice lo que se ha dicho antes sobre los problemas del área y distribución y la necesidad de aumentar la variedad de cursos e instalaciones en los grados secundarios. Pues, en primer lugar, las ciudades varían grandemente en población y puede haber ciudades de extensión media donde se adapte bien la escuela unificada. En segundo lugar, los resultados del estudio comparativo arrojarían mucha luz sobre los

métodos de organización que hayan de ser adoptados en las escuelas de ciudades de tan gran extensión que no pueda ser literalmente aplicado el sistema unificado. Pues en ellas existe una cuestión de límites, y los educadores pueden actuar en una de las dos direcciones hacia polos opuestos: la de unidades independientes, o la del máximum posible de relativa unificación con la reunión de alumnos, sin llevar ninguno de estos principios a sus extremas consecuencias. Esta consideración me parece fundamental en el problema total de la organización. La mera conveniencia administrativa no permitiría resolverlo.

Se ha reconocido que la solución *adecuada* de este problema fundamental —el carácter mutuo complementario de lo administrativo y del desarrollo psicológico y moral de los individuos— ha de seguirse de un mayor conocimiento del actual proceso del crecimiento normal que nadie posee en la actualidad. Sin embargo, la referencia a éste es importante, pues, indica, en primer lugar, la necesidad de un estudio continuado del desarrollo personal como un factor inherente al problema de la organización desde el punto de vista administrativo. Y en segundo lugar, sirve como advertencia, como intimidación. Nos previene contra una suposición demasiado rápida de que la presente división de las instituciones en unidades separadas tiene necesariamente un valor en sí respecto a las "épocas" correspondientes al desarrollo personal. Nos advierte contra el hecho de asignar demasiado valor, valor decisivo, a los hábitos e inercia administrativos. Un examen completo del problema de la organización sólo puede lograrse cuando se obten-

gan y utilicen las experiencias de los maestros de sección en contacto inmediato con los alumnos, así como las experiencias de los directores. Debemos recordar, sin embargo, que la experiencia especializada crea siempre un interés unilateral, tanto en los hábitos mentales como en los de acción exterior, y necesita siempre ser refrenada. Se ve muy bien en las diferentes memorias la extensión en que las reuniones y cambios de informes y noticias contribuyen a evitar bruscas rupturas en las materias y en los métodos y repeticiones nocivos. Lo que yo estoy defendiendo es una obtención más directa de hechos sobre el problema total de la continuidad del desarrollo personal por parte de los maestros de grado, y una inclusión directa de tales informes en la discusión e interpretación de materiales, juntamente con los de los superintendentes, inspectores y directores de escuelas. Los hallazgos de las escuelas nuevas y experimentales deben incluirse también, no como modelos, sino como proveedores de datos respecto a los procesos del desarrollo personal en diferentes condiciones.

Suponiendo que no poseemos un conocimiento *adecuado* del curso del desarrollo mental, propongo ahora que consideremos el valor de lo que disponemos en este respecto sobre el problema general de la organización. Comienzo por una afirmación tan general que difícilmente encontrará discusión. El ideal es que los resultados de cualquier período de desarrollo sean los instrumentos, los procedimientos y los medios del ulterior desarrollo. Esta afirmación no se refiere simplemente al paso de una unidad a otra. Es de constante aplicación. Esto es, todo lo que el alumno gane en cualquier período,

sea en destreza o en conocimiento, habrá de ser inmediatamente aplicado a algo dirigido activamente a obtener nueva habilidad y conocimiento. Un nuevo nivel de elevación intelectual señalaría cada mes y cada semana de vida escolar, y no se pensaría como si ocurriera sólo en el paso de una unidad a otra.

La idea de madurez es evidentemente fundamental en la cuestión del desarrollo individual. Ahora que es necesario tener especialmente en cuenta que la madurez es plural, es decir, que las diferentes capacidades e intereses maduran en muy diferente medida. La madurez es un proceso continuo: el fruto maduro puede aparecer, como las frutas de un árbol, solamente en algún período ulterior, aun cuando supongamos —lo que es probablemente inexacto— que existe tal fruto completamente maduro en el caso de un ser humano como en una planta. Pero la madurez normal como proceso sigue en todo tiempo. La detención del crecimiento y la incapacidad para dominar las materias y para responder a los métodos empleados en un período ulterior, son todos signos de algo que no está bien, necesitan ser estudiados como síntomas y ser diagnosticados, con el fin de que sean remediados constructivamente.

Puesto que la madurez es un proceso continuo, y por tanto plural, no es una cosa uniforme que madure a la par. Sólo hay que observar a un niño pequeño para notar cómo una habilidad sazona antes que otra, la de localizar objetos con la vista, la de asir, sentarse, gatear, andar, hablar, etc., y cómo cada operación cuando ha madurado se utiliza como un factor para producir la maduración

de otra habilidad y adaptación. Ningún padre comete nunca el error de pasar por alto esta naturaleza plural de la madurez. Cuando llegamos a la escolaridad sin embargo, temo que exista allí una tendencia a suponer una madurez igual, uniforme, y que reine en ella la concepción de las "épocas" de crecimiento que corresponda a unidades diversas del sistema escolar. Si la suposición no se hace en en una forma positiva se realiza de un modo negativo, esto es, no observando las necesidades y capacidades específicas que están llegando a sazón, o que pueden madurar durante cada año y cada mes de la vida escolar. Este descuido origina la idea de que cada estadio del desarrollo es meramente preparación para otro estadio ulterior, y particularmente, de que la finalidad de los primeros años de la escuela primaria es principalmente obtener instrumentos sociales que han de ser empleados y disfrutados después independientemente.

Yo me quedo siempre admirado y perplejo cuando encuentro personas que insisten en que la escuela secundaria no debe ser dominada por la idea de preparación para la universidad, y que están dispuestas a admitir como cosa evidente que los dos o tres primeros años primarios deben tener como objetivo principal procurar "instrumentos sociales" para su uso ulterior, en vez de ser dedicados a obtener algunas experiencias que son adecuadas a las capacidades que están madurando en ese tiempo. Yo tengo que expresar mi profundo disentimiento de la posición que establece un dualismo entre la experiencia de los niños en los primeros años y los requerimientos impuestos y dictados por las necesidades de los años escolares ulteriores.

En este punto, los dos principios expuestos dejan de ser inocentes generalidades. El camino para tomar posesión de un instrumento de uso ulterior es tener las experiencias propias del tiempo presente —experiencias que despiertan nuevas necesidades y oportunidades, y que justamente porque son realizaciones, desarrollos sazonados, forman los instrumentos u operaciones naturales para las actividades ulteriores. Una necesidad que empieza negando que esto es imposible y que interpreta tan mal el problema de la organización como su "solución", es necesariamente defectuosa. Si las capacidades que están madurando no se ponen inmediatamente en ejercicio, adquiriendo nuevos conocimientos y destreza, los instrumentos no quedan formados para su uso ulterior.

El problema real no es el de hacer madurar previamente para un fruto que se ha de obtener en una unidad ulterior. Es, en los primeros años, el problema de descubrir aquellas necesidades, intereses y capacidades particulares que están sazonando, no intentando una prematura introducción e imposición de otras; y después, el de encontrar aquel uso y aplicación de ellas que lleva insensiblemente a la madurez de otras tendencias más complejas. En los años posteriores es el mismo problema con el factor adicional de disponer las materias y los métodos de enseñanza de suerte que las capacidades ya relativamente maduras se utilicen para desarrollar nuevas capacidades que se van despertando. Sólo de este modo puede obtenerse el máximo de desarrollo continuo y una organización interna más bien que mecánica.

El interés y la fuerza de los dos principios antes

expuestos se encuentran en su aplicación concreta. Consiguientemente, propongo que examinemos algunas fases del aislamiento y despilfarro, de la falta de articulación a su luz natural.

En primer lugar, sugieren que la integración racional dentro de la escuela no puede lograrse limitando el problema a lo que ocurre en ella .El problema fundamental de la organización nos impulsa fuera de la escuela para articular sus actividades con la experiencia extraescolar de los alumnos. Por esta razón es tan fundamental el problema del programa escolar; para articular las fases sucesivas de una materia de enseñanza con otra ha de existir una articulación del programa. Este principio se aplica al comienzo de experiencias recogidas en el hogar, en la vecindad y a todo lo largo del proceso escolar. Recuerdo haber oído a un padre inteligente quejarse de que la maestra de párvulos parecía creer que los niños llegaban a ella en blanco, y los trataba como si todas las cosas hubieran de empezar de nuevo; y así los fastidiaba con cosas que sabían hacer ya y que les eran familiares, y dejaban de utilizar el capital que ellos habían adquirido ya. Esta queja fué hecha hace más de treinta años; y sin duda no existe ya la causa de ella. Pero es representativa de lo que se quiere decir en este punto. Excepto en las materias muy especializadas, la madurez de las capacidades no ocurre exclusiva ni principalmente en la escuela. Este hecho da gran importancia a diversas cuestiones que a primera vista parecen no estar relacionadas con el problema de la organización escolar: cuestiones de salubridad, nutrición, regularidad de asistencia, vida en el hogar, lecturas

y ocupaciones extraescolares, situación económica de padres y niños, como a las cambiantes demandas generales de una civilización que varía rápidamente. Pero también alcanza a todo el problema de utilizar en la escuela las experiencias obtenidas en ella.

La aplicación de los dos principios generales aun comprende otros puntos específicos. Uno de ellos es el principio de la alternativa concentración y cesación del trabajo en líneas especiales. Aunque se han conseguido grandes mejoras, existe aún una tendencia errónea a un trato uniforme de las materias que constituyen el programa escolar. Ciertos estudios aparecen cada mes y aun cada año en el programa. Existe la necesidad de una experimentación flexible en períodos de concentración intensiva sobre algunas cosas como la lectura y el cálculo en los grados primarios, seguidos de períodos de distensión, en que los resultados obtenidos se capitalizan en la concentración sobre otros estudios. El mismo principio se aplica a la historia, geografía, estudio de la naturaleza y ciencias físico-químicas. Cada una de ellas puede constituir por algún tiempo un centro relativo, con la subordinación de los otros factores. Su efecto sería descubrir mejor que lo hace el método uniforme, las aptitudes y debilidades especiales, y, creo, reduciría al mínimo las rupturas que hoy ocurren con el paso de los alumnos a un nuevo año y a una nueva unidad. Otra dificultad de la situación presente nace del aislamiento producido por el confinamiento de los maestros en años aislados. Los alumnos son los únicos que están en contacto directo con todo el proceso. El resultado de ello son

las rupturas artificiales, la introducción súbita de nuevas demandas y nuevos métodos de disciplina, la enseñanza de nuevas materias, las repeticiones y la necesidad de repasar materias que se suponían dominadas. Todo ello es debido en gran medida al aislamiento del maestro que resulta de confinarse exclusivamente a un solo año. La articulación sólo se obtiene cuando en cada grado del sistema escolar se dirigen las actividades de los alumnos a una plenitud continua de desarrollo. Un año es un período demasiado corto en que poder abarcar el proceso de crecimiento. Mucho se ha hecho en el cambio de informes y datos y comités mixtos para formar el programa escolar; la inspección unificada contribuye a ello. Pero estas cosas no resuelven toda la situación. Hay dificultades administrativas en cuanto a las transferencias de maestros de un grado a otro, o para que un maestro enseñe durante el mismo año en más de un grado. Pero yo no creo que sin un mayor uso de estos métodos puedan los maestros obtener una visión real de continuidad del movimiento de las escuelas que les capacite para obtener la articulación desde dentro.

Un aspecto de este punto supone la cuestión de mantener los niños más pequeños en contacto con más de un maestro. Yo conozco las objeciones que se presentan a esto. Pero esas objeciones han de ser compensadas no sólo respecto al punto ya mencionado de la necesidad de un íntimo conocimiento por parte del maestro de niños en diferentes estadios de desarrollo, sino también respecto a los males que nacen de condicionar un niño respecto a los hábitos y métodos de una sola persona, y respecto al hecho, frecuentemente notado, de la

fricción producida cuando los alumnos pasan a una unidad en la que no existe la enseñanza dada por maestros especializados. Ello no ocurre porque esta enseñanza pueda ser excesiva en los primeros grados, porque los niños no puedan atender con provecho a más de un maestro en el primer grado. Es un problema concreto de proporcionalidad. No quiere decirse que en las escuelas secundarias la enseñanza haya de ser rígidamente especializada. No necesitamos caer en ambos extremos. Aún menos quiere decirse que la enseñanza especializada en las escuelas secundarias se haya de confiar a un maestro que tenga varias secciones de álgebra o geometría o fisiología sólo en un año en la escuela. La verdadera correlación o integración y la verdadera continuidad de la articulación puede depender de un maestro que tenga a su cuidado más de un asunto y enseñe una materia en más de un año. Como Ella Flogg Joung solía recordar a los maestros, hace muchos años, lo que a menudo ocurre con la especialización es en realidad sólo una subdivisión de trabajo como se hace en las fábricas, donde cada obrero está confinado a hacer una parte de un zapato, parte que pasa después al próximo obrero.

Un punto frecuentemente mencionado en los informes escolares se relaciona con estos dos últimos. Se llama la atención sobre las dificultades que surgen del hecho de que los maestros en preparación se especializan a menudo en alguna fase o unidad, descuidando el conocimiento del sistema como un todo. Parecería deducirse que todos los maestros que están formándose han de seguir, por lo menos, un curso completo para familiarizarse con el siste-

ma en su plenitud, con referencia especial al lugar que ocupa en el todo aquella parte del sistema para la cual se están preparando especialmente. Si éste fuera un procedimiento normal, es posible que la repugnancia de los maestros a cambiar de un grado o unidad a otros pudiera dar lugar al deseo de una más amplia experiencia. En relación con la preparación de los maestros hay algunos problemas relativos al éxito de la articulación de los que sólo es posible seleccionar uno de ellos.

Los doctorados universitarios son, en gran medida, centros de preparación para los maestros de las facultades y de las escuelas secundarias. Por la instrucción dada en las universidades a los que van a enseñar en estas escuelas secundarias se produce una reacción en la enseñanza de ellas. Estas condiciones son en gran medida responsables de los rozamientos y saltos que se producen en la articulación de las escuelas secundarias con las superiores y de las secundarias, en general, con las primarias.

Aludo a la distinción, a menudo establecida, al prestar mayor atención al desarrollo de los alumnos en unas y a las materias de enseñanza como tales, en otras. Me debo contentar con llamar la atención sobre este problema: no hay ningún estudio completo sobre las causas de la mala articulación que no tenga en cuenta la influencia, directa e indirecta, de la preparación de los futuros maestros en los doctorados universitarios. Es ésta una fase del viejo problema del aislamiento de las escuelas normales respecto a las universidades con la mayor importancia que unas asignan al método y las otras a las materias de enseñanza. Aunque el problema

no es hoy tan grave como antes, desde que existe una aproximación de ambas partes, es un factor que no debe ser descuidado.

El tiempo sólo permite tratar estos pocos ejemplos seleccionados de algunas de las ideas contenidas en los dos principios generales cuando son aplicados. Yo concluyo recurriendo a la enunciación original del problema: el de coordinar el aspecto administrativo con el psicológico-moral mediante el desarrollo personal. Ello introduce una gran diferencia sobre cómo abordar el problema de la articulación. Si nosotros aceptamos demasiado rápidamente cualquier distribución existente de unidades relativamente fijas, dudo que se encuentre ninguna solución que haga más que eliminar algunas de las causas más salientes de rozamiento exterior. Es un rasgo natural de la mente humana "racionalizar" lo que existe, es decir, encontrar razones adventicias que justifiquen lo que se ha encontrado. Nosotros debemos, me parece a mí, considerar el problema de la articulación como un problema de *diferenciación*. La metáfora del desarrollo orgánico es útil si no se la toma demasiado literalmente. El problema del desarrollo fisiológico coordinado no es coordinar huesos, músculos, pulmones, estómago, etc., conjuntamente: sólo cuando se han establecido malas coordinaciones después, nace el problema. Existe una gran diferenciación de diferentes órganos y funciones, cada uno de ellos cooperando con los demás.

No existe analogía con el proceso pedagógico de desarrollo porque aquél se verifica en su mayor parte de un modo intrínseco, necesitando de fuera sólo la existencia de condiciones normales. En edu-

cación no existe tal desarrollo interno innato; relativamente es más importante la dirección por medio de un ambiente adecuado, de asociaciones de personas y de cosas. Pero el problema de tal conducción externa puede ser concebido aún como el de producir diferenciaciones de un modo consecutivo. El sentido de esta afirmación general sólo puede ser explicado brevemente. Me refiero al contraste que se suele establecer entre los primeros años y los últimos, con referencia a la docilidad de un tipo pasivo en los primeros y de independencia personal e iniciación individualista en los últimos, y las conclusiones sobre legítima separación de unidades que se sacan del hecho alegado. Estas afirmaciones parecen ignorar diversos hechos como el muy conocido de los padres, llamado de la "sugestión contraria", de los muy primeros años: el hecho de que el desarrollo en la escuela se produce mediante actividades, y, por tanto, la adopción del método de actividades socializadas en el Kindergarten. La receptividad y la actividad afirmativa son funciones *constantes*. Lo que difiere con los diversos estadios de desarrollo es la extensión del ejercicio y los campos en que aquellos se ejercitan. El que un niño de seis o siete años no pueda asumir las mismas responsabilidades activas que puede cuando tiene ocho o nueve, no significa que no exista algún campo para sus ejercicios en los primeros años ni que no es un factor indispensable en el desarrollo normal. El problema es encontrar las particulares actividades en sazón que están operando. Generalizar al por mayor de las regiones en que no existe la capacidad e inferir de ello que la buena disposición de los niños para aceptar lo que se les

impone como "dictados", ciertas materias de enseñanza, en esas materias, es fracasar en la preparación de los alumnos para una mayor independencia en otros campos después, y así favorecer un excesivo "individualismo" ulterior. El problema es la constante diferenciación de capacidades, utilizando antes las que ya existen. Una diferenciación normal creará en los alumnos una buena disposición para reconocer después su necesidad de guía y receptividad en asuntos en que no están desarrollados hasta llegar a la independencia, y producir un bronco e indeseable "individualismo".

El ejemplo se ha tomado de un campo limitado, pero se aplica a todo. En cada estado el alumno que se halle en los grados primarios, escuelas secundarias o facultades tiene una cierta cantidad de experiencia, con la que se haya familiarizado, y posee ciertas tendencias que están relativamente maduras. La atención a estas cosas como medios que han de ser puestos en relación para asegurar nuevas capacidades de acción independiente y responsable en amplios campos de experiencia, da la llave para un continuo proceso de diferenciación que colocará el problema de la organización en su verdadero lugar.

ALGUNOS ASPECTOS DE LA EDUCACIÓN MODERNA

El ejército más grande del mundo, una legión de esperanza, trabajo, paz e inteligencia, comenzó a movilizar hace seis semanas sus unidades para la campaña de este año. Pequeñines de cuatro y cinco años acudieron al *Kindergarten;* niños y niñas de seis a catorce o quince años se dirigieron en tropel a la escuela primaria; sus hermanos y hermanas mayores fueron a la escuela secundaria, a la universidad, a la escuela técnica y profesional.

Este ejército constituye una hueste poderosa. En sus filas hay 30 millones de niños y jóvenes, tantos como forman la población de este país, en el período vital de los más viejos, el auditorio invisible. Dos terceras partes de aquel número se hallan en la escuela primaria; cuatro millones de muchachos y muchachas, en las escuelas secundarias; las universidades y otras instituciones superiores cuidan cerca de un millón. Este vasto ejército está mandado y servido por un cuerpo de cerca de un millón de maestros y directores. Más de la cuarta parte de un millón de jóvenes, hombres y

mujeres, se están reclutando para el futuro servicio en las escuelas normales y colegios universitarios. El desembolso económico está en proporción con la magnitud de la empresa. Nosotros gastamos en enseñanza unos 3.000.000.000 de dólares al año, obtenidos de impuestos y de fundaciones debidas a la iniciativa privada. Los presupuestos de nuestras municipalidades dedican en este total alrededor de una tercera parte de su suma total a escuelas.

Pero esto es sólo el aspecto exterior de la imagen educativa. En su obra y realizaciones las escuelas representan la empresa más importante y mayor de la nación norteamericana. Y su alcance está en constante crecimiento. Su proporción de desarrollo ha sido enormemente acelerada desde la guerra mundial. Se solía decir que sólo un niño de cada 20 lograba pasar de la escuela primaria a la secundaria, y sólo uno de cada 100 de los primeros encontraba su camino a la universidad. En estos últimos decenios el número absoluto ha aumentado unas siete veces, y el relativo, en comparación con el resto de la población, por lo menos cinco veces. Podemos buscar en vano en la historia del mundo un caso semejante. Por primera vez en la historia existe una promesa de que la educación universal llegue a ser un hecho y no un sueño en el papel.

El aumento del número de los que van más allá de los meros elementos de una educación está más que igualado por la expansión de las facilidades pedagógicas. Los colegios universitarios han dejado de existir simplemente para los hijos de padres que habían recibido una educación clásica. Su alcance es ahora tan vasto como todas las actividades de

nuestra compleja sociedad moderna: escuelas de agricultura, todas las ramas de la ingeniería, farmacia, odontología, industria y comercio, periodismo, etc. La extensión universitaria llega incluso a incluir al público que ha estado privado de enseñanza superior. La escuela secundaria fué en otro tiempo una escuela preparatoria para la universidad; hoy es una universidad para el pueblo. En nuestras ciudades mayores los edificios escolares están a menudo mejor equipados que lo estaban las universidades de hace una generación.

Si los más viejos de vosotros volvéis la vista a la escuela primaria de vuestra niñez, recordaréis una serie de salas cuyo solo equipo eran una serie de mesas sujetas al suelo, pizarrones repelentes y libros de textos manoseados. Estas tristes estructuras han sido reemplazadas por edificios en los que hay gimnasios, bibliotecas, cuadros, estatuas, salas de reunión, talleres para trabajos en madera, cuartos para la cocina y la costura, con frecuencia clínicas dentales y cuartos para la inspección médica. A despecho de las críticas contra las "manías y ringorrangos", el viejo programa de "leer, escribir y contar", con una superficial tintura de historia y geografía enseñadas de memoria en un solo libro de texto, ha dado paso a un programa enriquecido. El ideal es que todo niño vaya a la escuela y encuentre allí oportunidades para el desarrollo de todas las potencialidades de una naturaleza de múltiples aspectos. Las salas de la gimnasia *(Drill halls)* se están convirtiendo en lugares donde los niños pueden vivir felizmente y pueden desarrollarse tal como viven. Permitidme citar un hecho típico de la situación. Investigaciones emprendidas hace trein-

ta años han sido repetidas últimamente, y han demostrado que la cantidad de lectura realizada por un alumno en una buena escuela primaria es ahora ocho o nueve veces mayor de lo que solía ser antes.

En adición a este enriquecimiento interno, ha habido una gran expansión hacia afuera. No existe una gran ciudad en que no se realice la educación de los adultos; en algunos de los lugares más progresivos, esta obra se halla tan bien organizada como la de los niños y jóvenes. Las escuelas de guarda *(nursery schools)* se están difundiendo por todas partes, así como la educación de los padres. Los niños difíciles, descuidados y delincuentes están recibiendo una educación sistemática. Las escuelas para los sordomudos y los ciegos han aumentado grandemente; las de los impedidos y subnormales son, en gran parte, producto de los últimos veinte años. Hay un número cada vez mayor de pueblos y ciudades que tienen centros comunales que ofrecen facilidades higiénicas y educativas. Es digno de ser notado que una cuarta parte de las aspiraciones especificadas en la carta de los derechos del niño de la Conferencia de la Casa Blanca, se refieren a la salvaguardia del desarrollo físico de la juventud. Los descubrimientos recientes de higiene y medicina nos hacen ver que una buena salud es base del bienestar individual y nacional, y las conexiones entre las escuelas y las instituciones de sanidad pública son cada vez más íntimas.

Sería absurdo afirmar que nuestra expansión pedagógica ha estado siempre bien dirigida. Por el contrario, ha estado frecuentemente afectada por la dispersión sin finalidad y ha conducido a la su-

perficialidad. Pero aun cuando se hagan toda clase de concesiones a los errores y excentricidades, aún sigue siendo cierto que ahora tenemos, por primera vez en la historia, la base física y administrativa para una educación universal. Pues una educación universal no es sólo la que extiende sus beneficios a todos, sino la que satisface la inmensa variedad de las necesidades sociales y de las capacidades y deseos individuales. Queda mucho por hacer aún en el camino de la extensión. La educación preescolar, la de los padres, la de los adultos, se halla por lo general en la primera infancia. Mucho se ha dicho y escrito sobre la orientación profesional que auxiliará a los individuos a encontrar la vocación en que puedan ser útiles a los demás al encontrar la felicidad en su labor para sí mismos, pero hasta ahora las escuelas poco han hecho en este sentido. La corriente hacia la escuela secundaria y la universidad aún despide a dos terceras partes de nuestros futuros ciudadanos con sólo los puros elementos de la preparación intelectual. Pensad en nuestros propios niños de doce a catorce años, en el grado de madurez que han alcanzado, y recordad las complejas y difíciles condiciones de la vida, y comprenderéis cuán lejos estamos aún de realizar el ideal de dar un mismo punto de partida e iguales oportunidades a todos. La ignorancia, la falta de destreza cultivada son obstáculos impuestos a dos niños y niñas de cada tres. El mal está aumentado por la cantidad de trabajo infantil, aun del tipo emigratorio temporal, que nuestras leyes permiten todavía.

Sin embargo, y a pesar de nuestras deficiencias, en educación más que en ninguna otra parte es donde más sinceramente nos hemos esforzado por

poner en práctica lo que James Truslow Adams ha llamado el "gran sueño americano": la visión de una vida más larga y más plena para el hombre ordinario, una vida de libertad dilatada, de iguales oportunidades para todos para hacer de sí mismos todo lo que son capaces de llegar a ser. Algunos han ridiculizado la fe norteamericana en la educación; la han llamado, burlonamente, una religión que es una superstición. En el fondo, sin embargo, no hay diferencia entre la fe en la educación y la fe generosa en la naturaleza humana. Si toda nuestra empresa democrática a la cual entregaron nuestros padres al pueblo norteamericano es una ilusión, entonces —pero solamente entonces— nuestra confianza en la educación es un error supersticioso.

Pues tras la movilización de este ejército de 30 millones de niños y jóvenes se oculta una gran idea; un gran ideal se halla en la notable expansión que nuestras escuelas están experimentando. Hace cien años, del año 30 al 40 del siglo pasado, los más discretos de nuestros antecesores empezaron a comprender que el experimento democrático no era seguro que tuviera éxito automáticamente. Unánimemente manifestaron que la existencia permanente de las instituciones republicanas dependía de la difusión de la ilustración popular; la educación popular fué la piedra sillar de la República. Como esta idea se hallaba originariamente en la base de la creación del sistema de escuelas públicas, ha continuado siendo el manantial y la inspiración de la expansión del sistema escolar público y de sus servicios.

El movimiento es infinito; la necesidad de expansión y alteración en la enseñanza no puede ter-

minar nunca, porque la necesidad no puede ser nunca satisfecha plenamente. Es la necesidad de una naturaleza humana y una sociedad que se hallan en proceso de cambio constante. La ambición más universal del padre medio norteamericano, hombre y mujer, ha sido que sus hijos tengan más facilidades en la vida de las que ellos tuvieron. Este deseo, que ha sido la fuente de infinitos sacrificios, es inherente a nuestro sistema social con su fe en las posibilidades del hombre común. Y sólo puede ser realizado por una mejora constante de nuestro sistema de educación.

Consiguientemente, yo vengo a decir aquí que por grandes que hayan sido los cambios en nuestro sistema de educación en los últimos cien años, y especialmente en los últimos treinta, son, sin embargo, pequeños en comparación con los que han de emprenderse en la nueva generación. ¿Cómo puede la educación permanecer inmóvil cuando la sociedad misma está cambiando a nuestra vista? El sentido de los problemas sociales irresueltos nos rodea por todas partes. Hay problemas de criminalidad, de respeto a la ley, de capital, de trabajo, de paro forzoso, de estabilidad y seguridad, de vida familiar, de guerra y de paz, de relaciones internacionales y de cooperacin, todo en una escala mayor de lo que el mundo ha visto antes. El anuncio de cambios continuos y en gran escala en educación no es tanto una profecía como una advertencia. A menos que la educación prepare a los ciudadanos futuros para tratar efectivamente estas grandes cuestiones nuestra civilización puede sufrir un colapso. H. G. Wells dijo poco después de terminar la guerra que estábamos sosteniendo una carrera entre la

educación y la catástrofe. Aquí, en los Estados Unidos, puede ser más cierto decir que estamos en una carrera entre una mala educación que no mantenga relaciones vitales con las condiciones y necesidades del mundo moderno, y una educación posible que mirará el futuro y que se remitirá al pasado y a sus tradiciones sólo cuando el pasado nos ayude efectivamente a afrontar el futuro.

No todos los cambios sociales que se realizan son buenos y beneficiosos. Pero hay que reconocer que los cambios existen y deben ser afrontados, no ignorados: la educación tiene la responsabilidad de desarrollar tipos de inteligencia y carácter que puedan dirigir las fuerzas nuevas hacia el bien, pues de otro modo llegarían a ser seguramente fuerzas de destrucción y desintegración.

El resumen de la cuestión es que en la actualidad la educación no tiene grandes aspiraciones directivas. Aquélla se desarrolla, pero lo hace por la presión específica ejercida aquí y allá, no por una política social amplia e inspiradora. Se expande por adiciones fragmentarias, no por el movimiento de una fuerza vital interna. Las escuelas, como la nación, necesitan un objetivo central, que creará nuevo entusiasmo y devoción y que unificará y guiará todos los planos intelectuales.

En épocas anteriores existía una aspiración que actuaba en todo el sistema. La educación era la llave para el éxito personal, para abrir el camino en la vida de uno, para seguirlo y marchar adelante. La aspiración correspondía a las realidades de la vida social, pues la necesidad nacional era la sumisión de un continente, la conquista de lo selvático. Había siempre una frontera más allá, y el explora-

dor avanzaba para tomar posesión de ella. Era suficiente para la escuela equipar al individuo con los instrumentos de la instrucción y enardecerle con ambición y deseo de seguir adelante. Su educación real se ponía en contacto con otros y en lucha con las fuerzas de la naturaleza. El fin era individualista, pero estaba también en armonía con las necesidades de la nación.

Este primitivo objetivo ha perdido su vitalidad y su sentido. Sobrevive, pero actúa como un obstáculo opresor. Como el presidente Hoover dijo hace algún tiempo: "Estamos pasando de un período de acción extremadamente individualista a uno de actividad asociacional". Excepto para unos pocos favorecidos, no existe ya una oportunidad ilimitada para el avance, abierta a los individuos. Vivimos en una época de combinación, de consolidación, de concentración. A menos que esas combinaciones se organicen para el bien común, el resultado será una inseguridad y una opresión creciente para las masas de hombres y mujeres. La educación ha de cultivar el espíritu social y el poder para actuar socialmente con mayor asiduidad aún que cultivó la ambición individual para el éxito material en el pasado. Los métodos y motivos de competición han de ser sustituídos por los de cooperación. El deseo de trabajar, por ventaja mutua, con los demás, ha de constituir la fuerza controladora en la administración e instrucción escolares. En vez de imbuir a los individuos la idea de que el objetivo es agudizar sus facultades para lograr una personalidad, han de ser educados en capacidad para la organización inteligente, de suerte que puedan unirse a los demás en una lucha común contra la pobreza, la

enfermedad, la ignorancia, la credulidad y el goce inferiores. Ha de haber un objetivo y métodos que trasladen los primitivos ideales de política democrática a la industria y a las finanzas.

Sólo habría de conservarse el primitivo ideal individualista respecto a los métodos de pensamiento y de juicio; en éstos debería ser intensificado. La democracia será una farsa al menos que el individuo sea preparado para pensar por sí mismo; para juzgar independientemente, para ser crítico, para ser capaz de discernir las propagandas sutiles y los motivos que las inspiran. La producción en masa y la reglamentación uniforme se han desarrollado hasta tal grado que la oportunidad individual ha disminuído. Ha de revertirse la corriente. El "motto" debe ser "Aprender a *actuar* con y para los demás mientras se *aprende* a pensar y a juzgar por sí mismo".

El problema de la organización educativa no es fácil de resolver. Pero estamos descubriendo que el problema de mantener los ideales democráticos de nuestros padres los fundadores no es fácil tampoco. El único medio para lograr lo último es dar una dirección social a nuestro sistema de educación. Si la buena voluntad, la lealtad y la fe política del pueblo norteamericano pueden unirse al afecto que los padres tienen por sus hijos, y la unión puede ser dirigida por el espíritu de la libre investigación científica, no hay razón para temer el fracaso. Cuando los ideales de la democracia se hayan hecho reales en todo nuestro sistema de educación, aquélla será una realidad una vez más en nuestra vida nacional.

LA EDUCACIÓN Y LOS PROBLEMAS SOCIALES ACTUALES

El interés actual por la reconstrucción social y el actual deseo de muchos educadores de que las escuelas asuman una responsabilidad mayor por realizarla me recuerdan un movimiento algo parecido en los últimos años de la primera guerra mundial. En ese tiempo también estaba en el aire el hecho de que era inminente una gran transformación social y se incitaba a los educadores para desempeñar su papel en ella. Todos sabemos lo que ocurrió entonces. Hubo una precipitada e irreflexiva "vuelta a la normalidad", y en los años siguientes los negocios estuvieron, en general, en las garras de los reaccionarios más que nunca en nuestra historia.

Yo no deseo sugerir que las dos situaciones sean iguales y que el actual estado sea el de los primeros decenios del presente siglo. Aún menos deseo unirme al coro de los que aducen tales episodios como prueba de la futilidad de todas las aspiraciones liberales por la reforma social. Existen indudablemente razones para que el pensamiento y la discusión que se ocupan de la situación actual no sean tan tran-

sitorios como lo fueran hace catorce años. Pero estimo que la experiencia anterior lleva consigo una advertencia y suscita un problema. Por lo menos, me referiré a ella al plantear una cuestión que, en cualquier caso, es importante. En vez de considerarse nuestros problemas sociales como tales, preguntaré: ¿cuál es el método por el cual un educador puede aproximarse a ellos? ¿Dónde se situará para contemplarlos? ¿Existe un camino para la aproximación que impidé caer en el fracaso que ha acompañado a tantos movimientos idealistas y humanos en el pasado?

El problema no está planteado en un vacío absoluto, ni aun en las capas superiores de la atmósfera. Existen ya, me parece a mí, síntomas de una aproximación por parte de los educadores que no es adecuado para producir resultados duraderos. En los últimos años hemos adquirido el hábito de movernos enumerando los objetivos que habían de alcanzarse. Este procedimiento, en sí mismo, es inteligente y admirable. Necesitamos saber lo que seremos después, lo que nos esforzamos en realizar. Pero hay una cuestión subyacente. ¿De dónde derivaremos nuestros objetivos? ¿Los obtenemos del aire, los sacamos de la tierra en torno, los extraemos de nuestros íntimos deseos? Mucho de lo que nos agrada pensar como idealismo americano, y de lo cual nos congratulamos, estructura fines sobre la base de lo que aparece deseable en general, aparte de los medios de que se disponen. He oído, por ejemplo, muy recientemente, preguntar a algunos si era muy moral usar las deudas que los países extranjeros nos deben como medio para asegurar una radical reducción de los armamentos, haciendo de

esta reducción una condición para anular las deudas. Los educadores pueden establecer objetivos sociales que son delicados y nobles porque parten muy lejos de las condiciones y necesidades actuales, y por tanto, aislándose de los únicos medios por los cuales pueden alcanzarse sus deseos.

Una unión del idealismo del propósito con una visión y utilización realista de las condiciones existentes me parece el único medio por el cual nuestros objetivos pueden ser salvados de convertirse en vacíos sentimentales y condenados al fracaso. Tenemos que estructurar nuestros objetivos sociales sobre la base de conocer las fuerzas y causas que producen los males que sufrimos, y tenemos que estructurarlos sobre la base de aquellas fuerzas y condiciones de la situación actual que ofrezcan medios para su realización. Yo no sé si la caridad comienza siempre por la casa de uno mismo. Pero estoy seguro de que la inteligencia y la estructuración de fines ideales practicables han de comenzar por casa lo más pronto posible. Si este principio es aplicado a la educación con relación a los problemas sociales nos prevendrá a los educadores de ir demasiado lejos al comienzo, y fijará nuestros espíritus preguntando lo que podemos hacer en relación con los medios de que disponemos para hacer lo que necesitamos. Es mejor hacer algo positivo y duradero que ascender a los altos cielos en un globo que se estrella de un golpe contra el suelo tan pronto como el gas se acaba.

Si adoptamos este criterio comenzaremos por la situación en que se encuentra ahora el educador, por la posición de las escuelas que afecta por igual a alumnos y a maestros. Informándonos como me-

jor podamos sobre los hechos que determinan esta situación trataremos de descubrir las causas de ese estado de cosas, las causas que son responsables de los males que las escuelas sufren y de los males aún mayores que las amenazan. Saldremos entonces al campo social entero en el cual operan estas fuerzas e inquiriremos cuáles son las fuerzas contrarrestantes y reparadoras con las que podamos cooperar, y estructuraremso nuestros fines y objetivos sobre la base de esta visión.

No puedo pretender entrar en el examen completo de las perturbaciones inmediatas de la educación en relación con las fuerzas sociales y económicas que las han producido. Por lo menos existen dos recientes afirmaciones autorizadas. Una es la del Comité oficial presidido por el profesor Mort; la otra es la de la Conferencia de ciudadanos *(Citizens conference)* celebrada en Washington, por convocatoria del presidente Hoover. El tema de esta Conferencia, casi tan oficial como pueda serlo otra del mismo género, cuenta ya esencialmente la historia: la crisis en la educación. Los aquí reunidos saben, aunque no lo sepa el gran público, los diversos elementos que definen la crisis educacional. Saben las reducciones de recursos en el momento en que se han aumentado las responsabilidades por el creciente número de alumnos y por otros factores debidos al colapso económico; saben las escuelas clausuradas; los años escolares reducidos; las clases recargadas; la detención en las construcciones y en el equipo escolares para mantener la proporción con el aumento de población: el deterioro de los viejos equipos; la clausura de los "Kindergartens"; las supresiones de trabajos manuales, artísticos, música,

educación física, artes domésticas; la abolición de clases especiales para los niños retrasados e impedidos; las series de millones de graduados de escuelas normales añadidos a los sin trabajo; los sueldos impagados y reducidos; las escuelas de adultos abandonadas. Éstos son ejemplos de fuerzas que amenazan borrar (hablo sin exageración) las conquistas de seguridad de los maestros y de enriquecimiento de la enseñanza que son las conquistas más sobresalientes de los últimos cuarenta años. Y, naturalmente, nos hallamos en el primer estadio del movimiento, no en su terminación [1].

En efecto y en algún grado, por muy duro que sea juzgarlo, con deliberada intención, las escuelas públicas están sufriendo un ataque. Los directores del ataque en todas partes son los grandes contribuyentes y las instituciones que representan a los elementos más ricos y privilegiados de la comunidad. Aquellos que utilizan menos las escuelas públicas, que dependen menos de ellas por su superior posición económica, que dan a sus hijos en su casa, por medio de la enseñanza privada, las mismas cosas que denuncian como superfluas cuando son ofrecidas en menor medida a las masas de niños en las escuelas públicas. Con el pretexto de la depresión y con el grito de economías (interpretadas en el sentido de reducción de gastos y no de supresión de derroches e irregularidades) están amenazadas la eficiencia y la actividad de las escuelas. Los niveles alcanzados después de muchos años de duro trabajo están descendiendo.

[1] Dewey se refiere aquí a la gran crisis económica que sufrieron los Estados Unidos hacia 1930 y a las medidas restrictivas del gobierno de entonces. *(N. del T.)*

Que las causas de la situación no dependen de las escuelas es demasiado evidente para necesitar demostración. Que las causas se hallan en la situación actual de la sociedad es igualmente evidente. Todo niño que sabe escuchar y leer sabe también que aquéllas se hallan en las instituciones y organizaciones económicas de la sociedad actual. De un lado, está la crisis de la educación. De otro, los problemas sociales. No hay duda sobre la íntima conexión que existe entre las dos cosas. Las causas de la catástrofe económica son las causas de la crisis educacional. Lo que suprima o siquiera atenúe las fuerzas que han producido el colapso de la industria, la terrible inseguridad de millones de hombres, la quiebra del Gobierno debida a la disminución de ingresos, ejercerá el mismo efecto sobre la educación. No hay otra salida. Tenemos que hacer lo que podamos desde ahora para proteger a las escuelas de las fuerzas que las ponen en peligro. Haciéndolo así no defenderemos sólo nuestros intereses personales. De las varias sugestiones relativas a las "economías" desde la Cámara nacional del comercio a las cámaras locales, sólo dos afectan directamente a los sueldos de los maestros en ejercicio. Otras suponen una reducción en la longitud del curso y de la jornada escolares, aumento de la matrícula de las clases, reducción de escuelas de párvulos y de adultos, posposiciones de las construcciones escolares (manteniendo así el desempleo), simplificación de problemas —un evidente eufemismo— suprimiendo un año en la escuela primaria y otro en la secundaria, percepción de matrículas de los alumnos de éstas, etc.

He indicado, pero no descrito con detalle, la

situación en que se encuentran los educadores si siguen el consejo de comenzar el estudio de su relación con los problemas sociales por lo que es más próximo de ellos. Este modo de aproximación revelará, como se ha dicho, no sólo la naturaleza económica de los problemas sociales que agobian ahora a la nación y al mundo, sino que también alejará de los maestros la ilusión que muchos de ellos han mantenido de que su vocación y el interés profesional son tan diferentes, tan separados de los de los otros trabajadores y asalariados que les justificaba mantenerse en una actitud de apartamiento. La demostración de que la profesión educativa no es ni puede ser cerrada en sí misma es completa. El educador como ser humano, como miembro de la comunidad y como educador, sea maestro o inspector, tiene que preocuparse de los intereses, condiciones necesidades y posibilidades económicas, por los planes de reconstrucción si ha de ser seguro y eficiente al realizar su función educativa.

Por lo tanto, hemos de buscar una línea, un camino de aproximación a los problemas sociales, lo cual es más a propósito para producir resultados de carácter duradero en el sentido de actividades que no se evaporarán en un cambio de la curva del ciclo económico. Cuando el educador siga este camino verá que los problemas sociales no son algo fuera de él y su trabajo, sino que son directamente su propio interés, y (una vez más) que son así no porque afecten directamente a su propia persona y sueldo, sino por la causa educacional a la que él mismo se ha entregado. Por esta misma razón verá que los "problemas sociales" significan los problemas que afectan a grandes masas de la comunidad;

que no son cosas como tormentas o ciclones contemplados desde fuera, sino que nacen de causas generales y que por tanto han de ser tratadas socialmente, es decir, por uno mismo en conexión con los demás. Existe una curiosa desviación en la naturaleza humana que nos hace pensar en los problemas sociales como algo externo aunque sus efectos son personales y privados. Nosotros como educadores necesitamos reconocer que los problemas sociales son algo propio: que ellos, y no simplemente sus consecuencias, son nuestros; que nosotros somos parte de las causas que los producen por lo que hemos hecho y dejado de hacer y que tenemos un papel necesario en encontrar su solución. Además, no los hemos llamado "sociales" por una razón externa, sino por el interés educacional que es una parte de la sociedad.

En suma, un problema social es un problema que el educador tiene en común con el agricultor, con el obrero, con el pequeño comerciante, con el trabajador de cuello duro. El problema es social porque es común. Dicho de otro modo, las causas que producen los sufrimientos de hombres y mujeres en esos otros grupos son las causas que han provocado la crisis en la educación. Por lo tanto, si comenzamos a estudiar el problema social de suerte que el educador llegue a conocerlo perfectamente, descubrirá que nuestros intereses como maestros son unos con los de todas esas personas. Si no comprendemos la identidad de intereses que nos une a todos, nuestro interés por los problemas sociales permanecerá en un nivel académico. O, en el mejor de los casos, será más sentimental que práctico.

Esta comunidad de interés no está confinada al

hecho de que los maestros, como los miembros de los otros grupos, necesiten seguridad personal y la debida remuneración por su trabajo. La seguridad de una función útil, de un servicio necesario para la sociedad, está en peligro. El educador es consciente de que realiza una función social indispensable. Las condiciones actuales le hacen percibir el hecho de que la realización de esta función necesita protección. Pero esto mismo es verdad en todos los demás grupos. La sociedad no existiría sin los agricultores y los obreros de fábrica y talleres. Todos los grupos por igual son víctimas de las fuerzas antisociales. Pues nada puede imaginarse más fundamentalmente antisocial que las condiciones y factores que paralizan a aquellos que están comprometidos a realizar una obra social necesaria, y que les impide llevar a cabo su labor, privando a la sociedad de lo que necesita y desmoralizando a los trabajadores mismos. Al menos que el mundo se convierta en un manicomio y al menos que el orden y la justicia sean ajenos a su constitución, tal estado no puede continuar indefinidamente.

La relación de la educación con los problemas sociales no es, pues, externa y académica. Reside, primeramente, en la comunidad de intereses de los educadores con todos los trabajadores que son genuinos productores de necesidades sociales. Esta comunidad de intereses tiene sus polos positivo y negativo. Los educadores y otros seres semejantes necesitan protección contra la inestabilidad personal, la inseguridad y el desastre amenazador. Tiene que serles garantida la efectiva posibilidad de realizar los servicios que requiere la comunidad entera. Yo insistiría diciéndoles que el primer paso que deben dar

los educadores es el pleno reconocimiento de esta comunidad de intereses. Si no se arranca de este punto me temo que el interés despertado en los maestros por los problemas básicos sociales operará lejanamente y que faltando una palanca languidecerá tan pronto como vuelva una moderada prosperidad.

El segundo paso que sigue naturalmente para la realización de la comunidad de intereses es una alianza de la simpatía y de la acción. La provincia y la función de la educación no están evidentemente limitadas a los niños, aunque los maestros como totalidad han tenido su parte en la aplicación de la educación limitada a niños y jóvenes, dejando a la prensa y otras instituciones la formación de los juicios y sentimientos de los adultos. En tanto que los educadores piensen su obra como algo aparte de la de otros trabajadores y consideren sus intereses como aislados, persistirá seguramente este estado de cosas. La alianza de los educadores con otros que están en desventaja por el caótico y antiequitativo orden económico de las sociedades es, en cuanto puedo yo verlo, el único medio de cambiar tal estado de cosas, capacitando a los educadores para participar en la educación normal de los adultos.

Una razón de que no puedan proceder así actualmente es que no están preparados para ello, aun intelectualmente. Participan del analfabetismo económico que es tan general, y gran parte de esta ignorancia es a su vez debida al alejamiento del maestro de la gran masa del pueblo sobre la cual pesa más gravemente el desordenado esquema económico. Los educadores pueden adquirir la educa-

ción que les capacite para ayudar a los demás con sólo la efectiva realización de la comunidad de intereses de que he hablado. La misma identificación de simpatía y de sentimiento derribará también las barreras qué separan a los maestros de los otros grupos y que les hace aparecer ante éstos más o menos sospechosos.

Se habla ahora mucho sobre la importancia de un plan social para asegurar la integración y coordinación que nuestra sociedad enferma necesita tan urgentemente. Cuando leí la memoria del Comité sobre tendencias sociales, la tendencia más realzada era una condición de inestabilidad debida al desarrollo independiente e inconexo de las diversas partes del mecanismo social. Y según los que informan, con moderación científica, sobre esas tendencias, el desarrollo inconexo de la fase económica, como internamente en la relación de sus partes entre sí, es la principal causa responsable de desequilibrio existente. Hoy la necesidad de plan y coordinación es, al menos en teoría, un lugar común. Pero ello no puede realizarse en el papel ni por medio de planes perfectos en teoría. El problema es más que el de ajustar funciones impersonales, como la producción y el consumo. El elemento humano interviene en ello. La obra ha de ser realizada por el pueblo. Pero no será hecha en tanto que el pueblo, como seres humanos, no se comprendan y simpaticen recíprocamente. Los maestros no tendrán ni aun una modesta participación en la edificación del nuevo orden social si no rompen el alejamiento y la indiferencia personales respecto a las cosas que tienen en común con los agricultores, los trabajadores

fabriles y la clase de cuello duro, y hayan cesado de considerar sus intereses aislados.

La obra que se ha de realizar en la ulterior educación social de los maestros mismos en materias económicas y en el trabajo que han de hacer con los jóvenes no puede, en suma, ser realizado debidamente sino cuando los maestros, comenzando por sus propias actividades y funciones, amplíen sus simpatías y perspectivas hasta que lleguen a aquella asociación práctica con otros trabajadores que cree lazos comunes y produzca intercambios de ideas y experiencias en un esfuerzo común práctico. El deber de educar a los jóvenes para la ciudadanía es universalmente reconocido en palabras. En la actualidad, mucha de la labor realizada en este sentido es nula porque la importancia del factor económico en la buena ciudadanía no recibe la debida atención. No se ve cómo puede merecer esa atención sin esa realización de la comunidad de intereses y la consiguiente alianza de la simpatía y la inteligencia de que hemos venido hablando.

En conclusión, permitidme decir que uno de los primeros pasos que se han de dar prácticamente para efectuar una conexión íntima de la educación con las actuales responsabilidades sociales es para los maestros afirmarse más directamente en los asuntos educacionales y en la organización y dirección de las escuelas: por afirmarse entiendo tanto en la dirección interna de las escuelas introduciendo mayor cantidad de responsabilidad del maestro en la administración, como en la relación externa con el público y la comunidad. La presente dictadura de la política escolar por los banqueros y otros grupos financieros exteriores es más que perjudicial para

la causa de la educación. Es también un comentario patético y trágico a la falta de poder social de la profesión docente. Los maestros *no harán mucho* por la solución de los problemas sociales, aparte de la influencia indirecta de la discusión académica, y mucho menos por edificar un nuevo orden social hasta que hayan tomado una parte activa en la solución de los problemas educativos que les conciernen más directamente en sus propias comunidades locales. Comenzar por la casa vuelve a ser aquí la lección que debe ser aprendida.

DEMOCRACIA Y EDUCACIÓN

Nos hemos ocupado de los cambios más fundamentales ocurridos en la educación, del despertar de las escuelas a la comprobación del hecho de que su labor debe preparar a los niños para la vida que éstos han de llevar en el mundo. Los alumnos que dediquen su vida a empresas intelectuales y los que adquieran la preparación necesaria para el lado práctico de sus vidas, del ambiente doméstico, constituyen un factor numéricamente tan pequeño, que las escuelas no obran discretamente al acomodar toda su gestión a ellos. Las escuelas que hemos estudiado no laboran sobre un programa adaptado a una clase pequeña y especializada, sino sobre uno que representa fielmente las necesidades y condiciones de una sociedad democrática.

Aunque todas estas escuelas coinciden en reflejar el nuevo espíritu de la educación, difieren grandemente en los métodos que se han empleado para alcanzar los resultados deseados; su ambiente y la clase de alumnos que tratan son lo suficiente variados para sugerir la influencia que las condiciones locales deben ejercer sobre los métodos, aun cuando

el fin sea idéntico. Para el educador a quien los problemas de la democracia son todos reales, la necesidad vital le parece ser establecer una relación entre el niño y su ambiente tan completa e inteligente como sea posible, por el bienestar del niño y por la causa de la comunidad. El procedimiento que se haya de abordar variará, naturalmente, conforme a las condiciones de la comunidad y, en cierto modo, conforme al temperamento e ideas del educador. Pero por grande que sea la diferencia que exista entre las diversas escuelas, entre un plan tal como el elaborado por Mr. Meriam en Columbia, Missouri, y el programa de las escuelas públicas de Chicago, un análisis de las ideas que hay detrás de la aparente divergencia de opiniones revela ciertas semejanzas que parecen más fundamentales que las diferencias. Las semejanzas son más fundamentales porque explican la dirección que toma la reforma de la educación y porque muchas de ellas son un resultado directo de los cambios que la ciencia y la psicología moderna han producido en nuestro modo de mirar el mundo.

Es curioso observar que la mayoría de estos puntos de semejanza se encuentran en las ideas defendidas por Rousseau, aunque sólo es muy recientemente cuando aquéllas han comenzado a disfrutar de algo más que un respeto teórico. El primer punto de semejanza es la importancia que se concede al bienestar físico de los alumnos. La necesidad de asegurar la salud de todos los niños como el fundamento sobre el cual se han de construir las otras disposiciones y capacidades, y la imposibilidad de intentar construir nada cuando el organismo físico es débil, mal nutrido o no normalizado, se reconoce

ahora tanto, que ha llegado a ser un lugar común, y no es necesario más que mencionarlo de paso aquí. La salubridad es tan importante desde el punto de vista social como del individual, por lo que es doblemente necesario para una comunidad próspera que se le preste la debida atención.

Aunque todas las escuelas reconocen la importancia de que los alumnos sean saludables, no admiten tan fácilmente las posibilidades de utilizar las actividades del niño que se aprovechan para formarle un organismo vigorosamente sano, con fines educativos generales. Hasta ahora son sólo los avanzados en educación los que reconocen la extensión en que los niños pequeños aprenden por el uso de sus cuerpos, y la imposibilidad de adquirir una inteligencia general mediante un sistema que no use el cuerpo para enseñar al espíritu y el espíritu para enseñar al cuerpo. Esto es simplemente una renovación de la proposición de Rousseau de que la educación del niño pequeño debe durar largo tiempo si se le ha de permitir "desarrollarse naturalmente". Se ha indicado ya en qué extensión la Sra. Johnson confía en el crecimiento físico de los alumnos como un instrumento para desarrollar su capacidad intelectual, y también el papel importante que la destreza muscular juega en el sistema educativo de la Sra. Montessori. Esto parece no sólo razonable, sino necesario cuando pensamos en la mera cantidad de movimiento, manipulación y contacto de cosas que debe permitirse a un niño pequeño para comprender los objetos más familiares de su ambiente y recordar que el niño y el adulto aprenden con la misma maquinaria mental que el mismo niño pequeñito. No hay diferencia en la forma como el

organismo actúa después que puede hablar y andar; la diferencia estriba en la mayor complejidad de actividades que se hace posible con los ejercicios preliminares. La psicología moderna ha revelado el hecho de que los instintos nativos de un ser humano son sus instrumentos para aprender. Todos los instintos se manifiestan mediante el cuerpo; por consiguiente, la educación que sofoca las actividades corporales ahoga los instintos e impide así el método natural de aprender. En cuanto a la extensión en que se ha de aplicar educativamente este hecho, todas las escuelas descritas utilizan las actividades físicas de sus alumnos, y así, los medios de su desarrollo físico como instrumento para cultivar la capacidad de juzgar y pensar rectamente. Esto quiere decir que los alumnos se instruyen mediante la acción. Aparte de las razones psicológicas para enseñar por ese método, éste constituye la consecuencia lógica de afirmar la importancia del bienestar físico del niño y necesariamente ha de introducir cambios en el material de las clases.

¿Qué han de hacer los alumnos para aprender? Al desarrollarse la fuerza muscular puede producirse, si no se dirige hacia algún fin, una mera actividad, que tenga muy poco efecto en el desarrollo mental de los alumnos. Todas esas escuelas han respondido a esta cuestión del mismo modo en general, aunque difieran los problemas concretos sobre que actúan. A los niños se les debe dar actividades que tengan algún contenido educativo, es decir, que reproduzcan las condiciones de la vida real. Esto es tan verdad cuando estudian las cosas que han ocurrido centenares de años atrás, como cuando resuelven problemas de aritmética o aprenden a cepi-

llar una mesa. Los hechos históricos que se presentan deben ser verdaderos, y lo mismo cuando los alumnos escriben una obra dramática basada en ellos que cuando construyen una canoa de piratas, los detalles de *la ejecución como la idea* principal deben conformarse a los hechos conocidos. Cuando un alumno aprende haciendo, está volviendo a vivir mental y físicamente alguna experiencia que se ha demostrado ser importante para la raza humana; sigue los mismos procesos mentales que aquellos que originariamente hicieron estas cosas. Porque ha hecho éstas, sabe el valor del resultado, es decir, el hecho. Una exposición, aunque sea de hechos, no revela el valor del hecho, o el sentido de su verdad —del hecho de que es un hecho—. Cuando los niños son nutridos sólo con conocimiento de libros, un "hecho" es tan bueno como otro; no tiene criterios de juicio o de creencia. Observad al niño cuando está estudiando los pesos y las medidas; lee en su libro que dos libras hacen un kilo, pero cuando pone ejemplos —como todo maestro sabe— no comprende esta relación. Evidentemente la afirmación que ha leído en el libro no representa nada que tenga realidad fuera de él; así no tiene importancia la cifra que aloja en su cerebro, sea ésta cual fuere. Pero el muchacho de la tienda de comestibles que ha pesado kilos en un peso, *sabe*. Ha hecho kilos: se reirá de cualquiera que le dijera que cuatro libras hacen un kilo. ¿Cuál es la diferencia en estos dos casos? El niño de la escuela tiene un resultado sin la actividad, de la cual es resultado. Para el muchacho de la tienda de comestibles la afirmación tiene valor y verdad, pues es el resultado evidente de una experiencia, es un *hecho*.

Vemos así que es un error suponer que las actividades prácticas tienen única o principalmente un valor utilitario en la sala de clase. Son necesarias si el alumno ha de comprender los hechos que el maestro desea enseñarle; si su conocimiento ha de ser real, no verbal; si su educación le ha de procurar criterios de juicio y de comparación. Con el adulto es indudablemente verdad que la mayoría de las actividades de la vida práctica han llegado a ser simples medios de satisfacer necesidades más o menos imperativas. Las ha realizado tan a menudo, que ha desaparecido para él su significación como tipos de conocimiento humano. Observad un niño en la cantina escolar: no prepara esta comida diaria del mediodía meramente porque debe comer; está aprendiendo una multitud de cosas nuevas. Al seguir las indicaciones de las *recetas* aprende de un modo completo, y el éxito o fracaso del plato sirve como una medida excelente del éxito del alumno. Al medir cantidades aprende aritmética y tablas de pesos y medidas; al mezclar géneros descubre cómo actúan las materias cuando se manipula con ellas; al cocer o al hervir se le revelan algunos de los hechos elementales de la física y la química. La repetición de estos actos por los adultos, una vez que el dominio muscular e intelectual de las disposiciones requeridas por ellos se ha establecido, da al pensador superficial la impresión de que los alumnos no hacen más que perder su tiempo en cosas insignificantes. El muchacho de la tienda de comestibles sabe lo que es un kilo porque lo ha usado para pesar cosas; pero en cuanto no aumenta su provisión de conocimientos, al pesar kilo tras kilo alcanza pronto el punto en que termina el descubrimien-

to intelectual, y ocupa su lugar la mera ejecución de una tarea. Este es el punto en que la escuela puede ver que el crecimiento intelectual del alumno continúa; en tanto que la actividad del simple trabajador que hace la cosa por su uso práctico inmediato, llega a hacerse mecánica. La escuela dice al alumno que ya ha adquirido bastante experiencia particular de esta clase; el alumno sabe hacer esta cosa cuando la necesita, y ha comprendido los principios o hechos que revela; ha llegado el tiempo de pasar a otras experiencias que le enseñarán otros valores y hechos. Cuando el alumno ha aprendido a aplicar una receta, a manejar las sustancias alimenticias y a utilizar el hornillo, no continúa repitiendo las mismas operaciones elementales; comienza a extender su labor para entrar en horizontes más amplios de la cocina. El valor educativo de las lecciones de cocina continúa, porque ahora el alumno estudia las cuestiones relativas a los valores alimenticios, menús, costo de los alimentos, química de la alimentación y condimentación. La cocina escolar se convierte en un laboratorio para el estudio de un factor fundamental en la vida humana.

Las ventajas morales de una forma activa de educación refuerzan sus beneficios intelectuales. Hemos visto cómo este método de enseñanza requiere mayor libertad para el alumno, y que tal libertad es un factor positivo en el desarrollo intelectual y moral de éste. Del mismo modo, la substitución del estudio ordinario del libro de texto aislado por actividades prácticas, logra resultados morales positivos, que son advertidos por cualquier maestro que ha utilizado ambos métodos. Cuando el objetivo es la acumulación de los hechos presentados en los libros,

debe confiarse en la memoria como el instrumento principal para la adquisición de conocimiento. El alumno debe ser estimulado para recordar hechos; hay relativamente poca diferencia entre que haya de recordarlos con las mismas palabras del libro, o con las suyas propias, pues en un caso y en otro el problema está en procurar pertrecharle de información. El resultado inevitable de este proceder es que se recompensa al niño cuando tiene éxito en su recordación, y se le castiga cuando fracasa, y se le califica mal cuando no sale adelante. Se traslada la importancia del valor de la obra que se hace al grado de acierto externo del alumno al hacerla. Como ninguna ejecución es perfecta, los fracasos constituyen la cosa evidente y realizada. El alumno ha de luchar constantemente contra el desaliento de no alcanzar nunca el grado que se le dice debe alcanzar. Sus errores se corrigen y apuntan constantemente. Los aciertos que logra no son muy estimulantes, porque no hace más que repetir la lección tal como está en el libro. Las virtudes que cultivará el buen escolar son las virtudes incoloras, negativas, de la obediencia, la docilidad y la sumisión. Colocándose en una actitud de pasividad completa, está en mejores condiciones de reproducir lo que ha aprendido del maestro o leído en el libro.

Las recompensas y distinciones son, en el mejor caso, finalidades artificiales para competir; acostumbran a los niños a esperar adquirir algo más del valor del producto por el trabajo que hacen. La extensión en que las escuelas se ven obligadas a confiar en estos motivos revela cuánto dependen ellas de motivos que son ajenos a la actividad verdaderamente moral. Pero en las escuelas en que los niños ad-

quieren sus conocimientos haciendo cosas, éstas se les presentan a ellos a través de todos sus sentidos y lo convierten en acto; no necesitan aquéllos la acción de recordar para retener lo que descubren; los músculos, la vista, el oído, el tacto y sus propias operaciones razonadoras se combinan todos para hacer el resultado parte del trabajo del niño. El acierto da el entusiasmo de la ejecución positiva; no son necesarios para trabajar los estímulos artificiales, y el niño aprende a trabajar por amor de la cosa misma, no por una recompensa o por el temor de un castigo. La actividad requiere virtudes positivas —energía, iniciativa y originalidad—, cualidades que tienen más valor para el mundo que la más perfecta fidelidad al obedecer órdenes. El alumno ve el valor de su trabajo, y así ve sus propios progresos, que le estimulan a ulteriores resultados. En consecuencia, concede la debida importancia a sus errores, los cuales no le desalientan. Puede hasta aprovecharlos como auxilios para actuar mejor en la ocasión inmediata. Como los niños no trabajan en vista de recompensa, se reduce al mínimo la intención de engañar. No hay motivos para hacer actos delictivos desde que el resultado muestra si el niño ha hecho la obra, que es el único fin reconocido. El valor moral de trabajar por amor de lo que se hace es sin duda superior al de trabajar por recompensa, y aunque es posible que un carácter realmente malo no se reforme al ser colocado en una situación en que no ha de ganar nada excepto con un hábito de trabajo independiente y enérgico, el carácter débil será vigorizado, y el fuerte no adquirirá uno de aquellos hábitos que parecen no tener importancia al principio y que tan serios son en su efecto acumulado.

Otro de los puntos en que coinciden la mayoría de los reformadores actuales, a diferencia del modo tradicional de mirar la labor de la escuela, es en el esfuerzo por encontrar un trabajo que tenga interés para los alumnos. Éste se solía mirar antes como un asunto de muy poca importancia; en realidad, se creía que cierta cantidad de trabajo que no interesaba era una cosa muy buena para el carácter moral del alumno. Se creía que este trabajo tenía aún mayores cualidades disciplinarias que el resto del trabajo. Obligando al niño a realizar una tarea que no le seducía, se suponía que se desarrollaba la perseverancia y el vigor del carácter. No hay duda que la capacidad de ejecutar una tarea aburrida es una condición muy útil; pero la utilidad no está en el aburrimiento del trabajo. Las cosas no son útiles o necesarias porque sean desagradables o fastidiosas, sino a pesar de estas cualidades. La costumbre de dar trabajo a los alumnos únicamente por causa de su valor "disciplinario" parecía indicar una ceguera para los valores morales más que un exceso de celo moral, pues después de todo la costumbre realza aún más los defectos de una cosa que sus virtudes.

Pero si la falta de interés no puede admitirse como un motivo para la selección del trabajo de clase, esto mismo sirve para objetar que el interés no puede servir como criterio. Si tomamos el interés en su sentido más limitado, significando algo que divierte y atrae al niño por su capacidad de entretener, la objeción es de peso. La crítica del nuevo espíritu en la educación está dispuesta a suponer que este sentido limitado es el que se expresa cuando se oye decir que el alumno debe estar interesado

en lo que hace. Entonces, con bastante lógica llega a deducir que tal sistema carece de fibra moral, que alimenta los caprichos de los niños, y es en realidad un ejemplo de la blandura general de la fibra social, de la aspiración de todo el mundo a buscar el camino más fácil. Pero no se trata de hacer fácil el trabajo de los alumnos; no se habla aquí de un ensayo para dar un baño de azúcar al programa tradicional. El cambio es de un carácter más fundamental, y se basa en una sana teoría psicológica. Se ha cambiado el trabajo que se da a los niños: el ensayo no se propone hacer todos los quehaceres de los niños interesantes a ellos, sino seleccionar el trabajo sobre la base de la atención natural que despierta en los niños. El interés debe ser la base para la selección, porque los niños se interesan por las cosas que necesitan aprender.

Todo el mundo conoce perfectamente cómo los niños pequeños pasan largos ratos haciendo sin cesar, una y otra vez, los mismos movimientos tocando un objeto, y el intenso interés que demuestran los niños de dos y tres años al construir una torre con tarugos de madera o al llenar de arena un cubo. Hacen esto, no de una vez, sino en varias, y siempre con la misma profunda concentración, pues constituye un trabajo real para ellos. Sus músculos en crecimiento, sin formar, no han aprendido a actuar automáticamente; cada movimiento que se dirige a algún fin tiene que repetirse bajo la dirección consciente del espíritu del niño hasta que puede hacerlo sin tener que enterarse del esfuerzo realizado en busca de una adaptación. Desde que el niño tiene que acomodarse a las cosas que le rodean, sus intereses y sus necesidades son idénti-

cos; si no lo fueran, no podría vivir. Cuando un niño se hace mayor, su dominio sobre sus necesidades inmediatas se hace tan rápidamente automático, que está en condiciones de olvidar que aprende aún lo que hacen los niños más pequeños. La cosa necesaria es aún, como lo será toda su vida, la facultad de adaptación. Una buena adaptación significa un ser humano que tiene éxito; por esto instintivamente tenemos más interés en aprender estas adaptaciones que otra cosa cualquiera. Ahora el niño se interesa en adaptarse él mismo, mediante la actividad física, a las cosas que se presenten de nuevo, porque tiene que dominar su ambiente físico para vivir. Las cosas que son de interés para él son las cosas en que necesita trabajar. La discreción está entonces en seleccionar el trabajo para un grupo de niños, en escogerlo de aquel grupo de cosas del ambiente del niño que despiertan su interés y su curiosidad en este tiempo. Evidentemente, cuando el niño llega a ser mayor y aumenta su dominio sobre su cuerpo y su ambiente físico, se extenderá a los aspectos más complicados y teóricos de la vida que ve a su alrededor.

Pero de este mismo modo el trabajo de las clases se amplía para abarcar los hechos y sucesos que no pertenecen de un modo manifiesto al ambiente inmediato del niño. Así, la ordenación del material no se limita a hacer del interés un criterio para la selección. El trabajo que atrae a los alumnos, que ofrece la promesa de que ha de convenir a sus propios intereses, supone tanta persistencia y concentración como el trabajo que se da por la más seria defensa de la práctica disciplinaria. Ésta exige al alumno esforzarse por fines que no puede ver, de

modo que ha de ser mantenido en la tarea por medio de fines, distinciones y ascensos artificiales, y aislándose en una atmósfera en que su espíritu y sus sentidos no están constantemente sitiados por los llamamientos de la vida, que tan vigorosamente le atraen a él. Pero el alumno al que se le presenta un problema cuya solución le dé un sentido inmediato de realización y de curiosidad satisfecha, dirigirá todas sus fuerzas al trabajo; el fin mismo le dará el estímulo necesario para realizarlo en medio de sus fatigas.

El tipo convencional de educación que prepara a los niños a la ejecución esmerada de tareas impuestas, porque así lo son, sin mirar adónde conducen, se acomoda a una sociedad autocrática. Estos caracteres son necesarios en un Estado donde hay un jefe para disponer y cuidar de las vidas e instituciones del pueblo. Pero en una democracia tales caracteres impiden la conducta acertada de la sociedad y del gobierno. Nuestra famosa y breve definición de una democracia como el "gobierno del pueblo, para el pueblo y por el pueblo", da acaso la mejor guía de lo que se exige en una sociedad democrática. La responsabilidad por la conducta de la sociedad y del gobierno queda adscripta a todo miembro de la sociedad. Por esto cada uno debe recibir una preparación que le ponga en condiciones de satisfacer esta responsabilidad, dándole las debidas ideas de la situación y necesidades del pueblo colectivamente y desarrollando aquellas cualidades que aseguren a su actividad una justa participación en la obra del gobierno. Si preparamos a nuestros hijos a obedecer órdenes, a hacer cosas, simplemente porque se les dice que las hagan, y no logramos darles confianza

para actuar y pensar por sí mismos, lo que hacemos es colocar un obstáculo casi insuperable en el camino de vencer los defectos actuales de nuestro sistema y de establecer la libertad de los ideales democráticos. Nuestro Estado está fundado sobre la libertad de los ideales democráticos. Nuestro Estado está fundado sobre la libertad; pero cuando nosotros preparamos el Estado de mañana permitimos la menor libertad posible. A los niños de la escuela se les debe permitir gozar de la libertad para que sepan lo que significa su uso cuando lleguen a ser el cuerpo gobernante, y se les debe permitir desarrollar cualidades de iniciativa, de independencia y de ingenio antes de que desaparezcan los abusos y fracasos de la democracia.

La difusión del convencimiento de esta conexión entre democracia y educación es quizá la fase más interesante y significativa de las tendencias educativas actuales. Esto se explica por el creciente interés hacia la educación popular, y constituye un vigoroso esfuerzo para los argumentos de la ciencia y la psicología por los cambios que se han bosquejado. No hay duda de que el método del libro de texto en educación se acomoda bien a aquel grupo de niños que por su ambiente están situados por encima de la necesidad de ocuparse de la vida práctica y que se interesan al mismo tiempo por las ideas abstractas. Pero aun para este tipo de persona, el sistema deja grandes lagunas en su adquisición de conocimiento; ese sistema no deja ningún lugar a la parte que la acción juega en el desarrollo de la inteligencia y adiestra sólo los rasgos de las inclinaciones naturales del estimulante y no desarrolla las cualidades prácticas, que son ordinariamente

flojas en la persona abstracta. Para la gran mayoría, cuyos intereses no son abstractos, y que han de pasar sus vidas en alguna ocupación práctica, ordinariamente trabajando con sus manos, es necesario un método de educación que salve la laguna existente entre los aspectos puramente intelectuales y teóricos de la vida y sus propias ocupaciones. Con la difusión de las ideas de la democracia y el subsiguiente planteamiento de los problemas sociales, el pueblo comienza a comprender que todo el mundo, independientemente de la clase a que le ocurra pertenecer, tiene derecho a exigir una educación que satisfaga sus propias necesidades, y que por su mismo provecho el Estado debe satisfacer esta exigencia.

Hasta hace poco la educación escolar ha satisfecho las necesidades de una clase tan sólo, las de aquellos que tienen interés por el conocimiento como fin en sí: maestros, estudiantes e investigadores. La idea de que es necesario una preparación para el hombre que trabaja con sus manos es aún tan reciente, que sólo ahora comienzan las escuelas a admitir que el dominio de las cosas materiales de la vida es conocimiento también. Hasta hace muy poco tiempo las escuelas han descuidado la clase social que es numéricamente la mayor y de la que depende el mundo entero para la satisfacción de sus necesidades. Una razón que explica esto es el hecho de que la democracia es relativamente una cosa nueva en sí misma, y hasta su advenimiento no se admitía nunca el derecho de la mayoría, el verdadero pueblo que trabaja con sus manos, a satisfacer una de sus mayores necesidades espirituales.

Su función, casi su razón de ser, era proveer a las necesidades materiales de las clases gobernantes.

Dos grandes cambios han ocurrido en el último siglo y medio que han alterado los hábitos de vida y de pensamiento del hombre. Hemos visto cómo uno de éstos, el crecimiento de los ideales democráticos, exige un cambio en la educación. El otro, el cambio que ha sobrevenido con los descubrimientos científicos, debe también ser motivo de reflexión en la sala de clases. Para unir toda una información histórica en un tosco cuadro de la sociedad antes del descubrimiento de la máquina de vapor y de la electricidad, bastará delinear los cambios en los mismos fundamentos de la educación que éstos y otros descubrimientos han traído consigo. El cambio posiblemente más importante desde el punto de vista de la educación es el increíble aumento del número de hechos que deben constituir parte del equipo mental de cualquiera que quiera salir con éxito aun de las situaciones más ordinarias de la vida. Son tantos, que cualquier intento de enseñarlos todos con los libros de texto en las horas de clase, será simplemente ridículo. Pero las escuelas, en vez de abordar este problema francamente y cambiar después su programa para poder enseñar a los alumnos a aprender del mundo mismo, han seguido enseñando tercamente todos los hechos que era posible. Los cambios que se han introducido han sido los de inventar planes que aumentan el consumo de hechos. Pero el cambio que exige la ciencia es más radical todavía; y tal como se ha preparado en la actualidad, sigue las líneas generales que se han indicado en este libro. Comprende, como el programa de estas diferentes escuelas ha mostrado, no

sólo la enseñanza de las leyes científicas que han motivado los cambios de la sociedad desde su descubrimiento, sino la substitución del estudio y del aprendizaje de memoria de los hechos después que se han clasificado en los libros, por el trabajo real que por sí mismo enseña los hechos de la vida.

Si las escuelas han de reconocer las necesidades de todas las clases de alumnos y dar a éstos una preparación que les haga llegar a ser ciudadanos prósperos y valiosos, deben suministrar un trabajo que no sólo haga a los alumnos fuertes física y moralmente y que les dé la conducta debida para con el Estado y sus vecinos, sino que les ha de proporcionar también el suficiente dominio sobre su ambiente material para ponerlos en condiciones de ser económicamente independientes. La preparación para las profesiones ha sido siempre atendida; como hemos visto, ha sido el porvenir del trabajador industrial lo que se ha descuidado. Las complicaciones de la industria moderna, debidas a los descubrimientos científicos, hacen necesario para el obrero que aspira a salir adelante tener un buen fundamento de educación general sobre el cual construir su destreza técnica, y las complicaciones de la naturaleza humana hacen igualmente necesario que el aprendiz encuentre su camino en el trabajo que se acomoda a sus gustos y capacidades. Una discusión de los principios de la educación general es sólo posible con la educación industrial o profesional que satisface estas dos necesidades. La cuestión del empleo en particular y de la preparación profesional cae por completo fuera del objeto de este libro. Sin embargo, ciertos hechos relacionados con el movimiento por fomentar la prepara-

ción industrial en su sentido más limitado, tiene una conexión directa con la cuestión más amplia. Pues hay gran peligro ahora, cuando la obra se difunde, de que el tipo de trabajo realmente educativo que se hace en Gary y en Chicago, pueda ser descuidado en favor de la enseñanza profesional.

La atención de los ciudadanos influyentes se fija más fácilmente en la necesidad de tener obreros diestros que en la de realizar una reorganización general de la educación. La primera idea la adquieren por su propia experiencia, acaso por sus propios intereses. Se impresionan fácilmente por la extensión en que Alemania ha hecho de la preparación profesional técnica un capital nacional impulsando las competencias comerciales de aquel país. Nada aparece tan directo y práctico como establecer un sistema de escuelas de adultos para perfeccionar a los trabajadores entre los catorce y los dieciocho años que han dejado la escuela en una edad más temprana, y establecer escuelas especiales que preparen directamente para las varias clases de trabajo de taller, dejando las escuelas existentes prácticamente sin cambiar para preparar alumnos con destino a las escuelas secundarias y para las carreras en que hay menos trabajo manual.

Las escuelas de adultos son valiosas e importantes, pero sólo como paliativos y expedientes; tratan de mejorar circunstancias que no debían existir. Los niños no debían abandonar la escuela a los catorce años, sino que debían permanecer en ella hasta los dieciséis y los dieciocho, y se les debía ayudar a hacer un uso inteligente de sus energías y la conveniente elección de trabajo. Es un lugar común entre los maestros y trabajadores que están

en contacto con un número cualquiera de alumnos que abandonan la escuela a los catorce años para ir al trabajo, decir que la causa de esto no es tanto la presión económica como su falta de convicción de que la escuela les haga algún bien. Naturalmente, hay casos en que el niño goza en la escuela, pero se ve obligado a abandonarla a la primera oportunidad para ganar dinero. Pero aun en estos raros casos sería ordinariamente más discreto establecer arreglos con la familia hasta que el niño cumpliera los catorce años, aunque hubiera de acudir a la caridad. El jornal del niño de catorce y quince años es tan bajo, que puede constituir una diferencia material sólo para la familia que vive ya en ese pie de vida inadecuado.

La gravedad de la situación se acentúa con el hecho de que estos niños aumentan su capacidad de ganar mucho más lentamente y alcanzan como máximum un nivel mucho más bajo que el niño que sigue en la escuela; así que a la larga pierden el niño y su familia más de lo que produce la precaria ganancia momentánea. Pero la razón más comúnmente presentada por los alumnos para dejar la escuela es que no la quieren y que desean adquirir algún trabajo real que hacer. No es que estén preparados para ir a trabajar, o que hayan terminado un curso de enseñanza práctica, sino simplemente que la escuela les parece tan fácil y les satisface tan poco en sus intereses, que aprovechan la primera ocasión que se les presenta para pasar a algo que les parece más real, algo que ofrece un resultado visible.

Lo necesario entonces es una reorganización del trabajo ordinario de la escuela para satisfacer las

necesidades de esta clase de alumnos, de modo que deseen permanecer en la escuela por el valor de lo que aprenden en ella. El sistema actual es defectuoso y miope; las escuelas de adultos disimulan algunos de sus defectos, pero no los vencen, no ponen en condiciones a los alumnos de completar un crecimiento intelectual retardado, en el que la mala organización de la escuela elemental se ha detenido. El ideal no es utilizar las escuelas como instrumentos de los sistemas industriales existentes, sino utilizar la industria para la reorganización de las escuelas.

Existe el peligro de que los intereses concentrados de los hombres de negocios y su actividad influyente en los asuntos públicos separen la preparación industrial con daño en la democracia y de la educación. Los educadores deben insistir sobre la primacía de los valores educativos, no por su propio provecho, sino porque representan los intereses más fundamentales de la sociedad, especialmente de una sociedad organizada sobre una base democrática. El lugar de la industria en la educación no es apresurar la preparación del alumno en particular para su preparación individual. Debía ser utilizada (como en Gary y otras escuelas) para dar un valor práctico al conocimiento teórico que ha de tener cada alumno, y para hacerle comprender las condiciones e instituciones de su ambiente. Cuando se hace esto, el alumno tiene el conocimiento y la inteligencia necesarios para hacer la acertada elección de trabajo y para dirigir sus propios esfuerzos hacia la adquisición de la destreza técnica necesaria. Su elección no será limitada por el hecho de que ya

sabe hacer una cosa, y sólo una; será dictada sólo por su propia capacidad y sus aptitudes naturales.

Las escuelas profesionales y de adultos acogen a sus alumnos antes de que tengan la edad suficiente o el conocimiento bastante de sus propias facultades para estar en situación de hacer una discreta elección, y después los ejercitan en una vía limitada en su trabajo teórico y en su destreza manual, de modo que el alumno se encuentra preparado para una sola ocupación. Se ve después que ésta no es a la que él se acomoda, y que se encuentra con que es la única para la que está preparado. Tal sistema no da oportunidades para el mejor desarrollo de las capacidades individuales y tiende a mantener fija a la gente en clases.

Las mismas industrias que parecen ser las que ganan más al recibir obreros adiestrados en las operaciones elementales de la profesión, pierden con ello en las operaciones más difíciles, pues los trabajadores no tienen la fundamentación del conocimiento general y la más amplia experiencia que adquiere el que sale de una escuela profesional. Pero la introducción del material de las ocupaciones en las escuelas en vista del dominio de su ambiente producido por su uso, contribuirá mucho a darnos la proporción de ciudadanos independientes e inteligentes que son necesarios en una democracia.

Es fatal para una democracia permitir la formación de clases fijas. Las diferencias de fortuna, la existencia de grandes masas de trabajadores no preparados, el desprecio por el trabajo manual, la incapacidad para adquirir la preparación que ponga en condiciones de salir adelante en la vida, todo esto contribuye a producir clases y a ensanchar el

abismo que media entre ellas. Los políticos y la legislación pueden hacer algo para combatir estas malas fuerzas. Una discreta filantropía puede también hacer algo. Pero el único remedio fundamental es el sistema de las escuelas públicas. Todo americano se siente orgulloso de lo que ha hecho en el pasado para fomentar entre los diversos elementos de la población un espíritu de unidad y de fraternidad; así que el sentido de los intereses y fines comunes ha prevalecido sobre las vigorosas fuerzas que actuaban para dividir nuestro pueblo en clases. La complejidad creciente de nuestra vida, con la gran acumulación de riqueza en un extremo social y la condición de casi cruel necesidad en el otro, hace cada vez más difícil la misión de la democracia. Pasan rápidamente los días en que el simple establecimiento de un sistema por el que se mezclaron todos los individuos era bastante para satisfacer la necesidad. Las materias del programa y los métodos de enseñanza deben ser positiva y agresivamente adaptados a este fin.

No deben existir un sistema para los hijos de padres que tienen más ocio y otro para los hijos de los jornaleros. La separación física impuesta por un plan semejante, al ser desfavorable para el desarrollo de una debida simpatía mutua, es el menor de sus males. Peor es el hecho de que la educación libresca para unos y la educación "práctica" para otros produzca una división de hábitos mentales y morales, de ideales y de perspectiva.

La educación académica hace futuros ciudadanos que no tienen ninguna simpatía para el trabajo hecho con las manos, y absolutamente ninguna preparación para comprender lo más serio de las difi-

cultades sociales y políticas actuales. La preparación profesional hará trabajadores futuros que puedan tener mayor destreza inmediata que la que habrían poseído sin su preparación, pero que no tienen un engrandecimiento de espíritu, ni un conocimiento de la significación científica y social del trabajo que hacen, ni una educación que les ayude a encontrar su camino o a realizar sus propias adaptaciones. Una división del sistema de las escuelas públicas en una parte que aplica métodos tradicionales, con perfeccionamientos incidentales, y otra que se dirige a aquellos que han de ir a las ocupaciones manuales, equivale a un plan de predestinación social totalmente extraño al espíritu de una democracia.

La democracia que proclama la igualdad de facilidades como su ideal requiere una educación en que la enseñanza y la aplicación social, las ideas y la práctica, el trabajo y el reconocimiento del sentido de lo que se hace, estén unidos desde el principio hasta el fin. Escuelas como las que hemos estudiado en este libro —y ellas están rápidamente difundiéndose en gran número por todo nuestro país— demuestran como el ideal de dar facilidades iguales a todos se ha de convertir en realidad.

De la obra *Las escuelas de mañana*, trad. de L. Luzuriaga.

ÍNDICE

	Pág.
La Pedagogía de John Dewey, por L. Luzuriaga	7
El niño y el programa escolar	23
Mi credo pedagógico	51
Principios generales de organización pedagógica	67
Algunos aspectos de la educación moderna ..	85
La educación y los problemas sociales actuales	95
Democracia y educación	109

BIBLIOTECA PEDAGOGICA

LA PSICOLOGÍA INDIVIDUAL Y LA ESCUELA, por *Alfred Adler* (6ª ed.).

MANUAL DE PEDAGOGÍA, por *W. A. Lay* (5ª ed.).

HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA, por *Wilhelm Dilthey* (6ª ed.).

FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN, por *August Messer* (6ª ed.).

DIDÁCTICA GENERAL, por *A.* y *J. Schmieder* (6ª ed.).

PSICOLOGÍA PARA MAESTROS, por *Otto Lipmann* (5ª ed.).

EL PSICOANÁLISIS Y LA EDUCACIÓN, por *Oscar Pfister* (4ª ed.).

BIOLOGÍA PEDAGÓGICA, por *Eikenberry* y *Waldron* (4ª ed.).

LA PEDAGOGÍA CIENTÍFICA, por *F. N. Freeman* (4ª ed.).

PEDAGOGÍA FUNDAMENTAL, por *Jonas Cohn* (4ª ed.).

PSICOLOGÍA PEDAGÓGICA, por *Arthur Stossner* (3ª ed.).

FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN, por *W. H. Kilpatrick* (4ª ed.).

DEMOCRACIA Y EDUCACIÓN, por *John Dewey* (4ª ed.).

PEDAGOGÍA EXPERIMENTAL, por *Ernest Meumann* (4ª ed.).

PEDAGOGÍA, por *Lorenzo Luzuriaga* (6ª ed.).

LA EDUCACIÓN DE HOY, por *John Dewey* (3ª ed.).

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y DE LA PEDAGOGÍA, por *Lorenzo Luzuriaga* (4ª ed.).

ORGANIZACIÓN ESCOLAR, por *A. Ballesteros* y *F. Sáinz* (3ª ed.).

PEDAGOGÍA SOCIAL Y POLÍTICA, por *Lorenzo Luzuriaga* (3ª ed.).

ANTOLOGÍA PEDAGÓGICA, por *Lorenzo Luzuriaga* (2ª ed.).

IDEAS PEDAGÓGICAS DEL SIGLO XX, por *Lorenzo Luzuriaga* (2ª ed.).

TEORÍA Y ORGANIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN PROFESIONAL, por *Giovanni Gozzer.*

SARMIENTO Y LA EDUCACIÓN PÚBLICA, por *G. Sanhueza, V. Cutinella, E. Carilla* y *F. Romero.*

OBRAS DE CONSULTA

DICCIONARIO DE PEDAGOGÍA, por *Lorenzo Luzuriaga.*

MÉTODOS DE LA NUEVA EDUCACIÓN, por *L. Luzuriaga, F. Sáinz, L. Serrano, A. Ballesteros, C. S. Amor, C. Wahsburne, M. Comas.*